Metoda procesuală a predării-scrierii

A. CONSIDERAȚII GENERALE

Mare parte din gândurile şi sentimentele noastre s-ar atenua sau s-ar pierde în timp dacă n-ar fi scrisul care să-ţi permită să retrăieşti, de câte ori mintea şi sufletul tău are nevoie ceea ce limba n-a avut ocazia, n-a ştiut sau n-a vrut să rostească.

În scris putem comunica cu noi înşine sau cu ceilalţi pe coordonate diferite sau la unison, fără ca adevărata comunicare să fie întreruptă (dacă şi tăcerea este un răspuns). Din punctul de vedere al unei societăţi deschise scrierea vine în sprijinul gândirii critice înregistrând o imagine, un gând, fixându-le, urmărindu-le spre a le contura mai uşor şi a le spori consistenţa.

Experienţele semnificative descrise de alţi parteneri de învăţare, joacă, muncă etc. conduc îndeaproape întotdeauna la dezvoltarea înţelegerii reciproce, la formarea unei comunităţi.

Matricea naşterii unui text bun constituie elementul de procesualitate a scrierii.

Elevul/studentul este învăţat cum să procedeze pentru a realiza un text bun fie în scopuri personale fie pentru a fi adresat unui auditoriu real.

Scrierea procesuală aduce mari schimbări în obiceiurilor intelectuale ale elevilor/studenţilor, uneori chiar în modul lor de viaţă, alteori se limitează ca influenţă asupra vocabularului şi limbajului.

Învăţând însă pas cu pas ce, cum, când, în ce mod şi dezvăluind cauzalitatea, interrelaţionalitatea şi finalitatea elementelor scrierii, elevii:

- *îşi dezvoltă respectul faţă de propriile gânduri sau experienţe şi nu de puţine ori, când exerciţiul scrierii este intens şi prolific, îşi descoperă propria voce,vocaţie, ca scriitori;*
- *ajung la profunzime pornind de la o idee pe care apoi o analizează obţinând până la sfârşit una mult mai interesantă decât prima;*
- *se transformă în observatori mai activi, scrisul stârnindu-le curiozitatea;*
- *îşi îmbunătăţesc capacitatea de a citi căci, exerciţiul citirii, precum scriitorul ce presupune o înţelegere mai bună a modului în care textele sunt compilate, îi stimulează;*
- *utilizează scrisul şi alte moduri de investigare ca mijloc de învăţare;*
- *înţeleg că utilizarea acestuia dezvoltă conştiinţa faţă de experienţele şi problemele colegilor şi contribuie ca construirea unui tip anume de comunitate;*
- *pot "străluci" în faţa colegilor prin lucrurile interesante şi plăcute pe care le scriu dacă se ia în consideraţie nu numai corectitudinea ci şi ideile, modul*

specific de tratare şi încărcătura afectivă care impune o amprentă specifică şi le oferă ocazia unor trăiri poate unice.

Nu toată lumea posedă "arta cuvântului rostit" sau "scris", nu toţi devin scriitori.

Importantă este comunicarea care are loc între elevi/studenţi, nivelul ei, conştientizarea existenţei, a calităţii ei.

Şi cine nu s-ar simţi bine în postura de scriitor?

Dându-le senzaţia că ceea ce scriu este interesant, organizându-le un "auditoriu" dispus să-i asculte (grupa/ clasa de elevi/ anul) şi să discute cu ei pe marginea a ceea ce a scris, să-i analizeze îi faci să se simtă importanţi, capabili, deosebiţi fără a mai pune în discuţie faptul că, dacă un scriitor are nevoie de anumite ***condiţii pentru a crea***, în planul clasei/grupei/anului profesorul i le poate asigura elevului/ studentului, în principiu pe toate.

Iată câteva dintre ele:

1. ***Ocazii regulate de a scrie*** - chiar prin planificarea calendaristică se pot oferi, dând elevilor/studenţilor timp să se gândească, să scotocească prin lumea ideilor chiar dacă nu trec imediat să le scrie. Oricum este ştiut că ideile bune vin pe măsură ce scriem şi devenim mai deschişi la idei care altă dată le-am ignora sau nu le-am accepta.
2. ***Subiecte interesante şi care interesează*** - care să stârnească curiozitatea chiar dacă nu sunt lucruri prea apropiate nouă.
3. ***Modelele*** sunt "cineva" care scrie în faţa lor, vorbeşte despre scrierile sale, risipeşte temerile spunând că şi lucrările celor mai mari autori au fost la început dezordonate, însemnate brutal şi corectate până a ajunge o tipăritură impecabilă. "Îndemânare de studio", scrierea se predă cel mai bine prin exemplificare şi, de aceea, profesorul trebuie să asigure modelul a ceea ce face un scriitor şi să pornească primul la acţiune pentru a-i încuraja pe ceilalţi.
4. ***Auditorii*** (Pieţele de desfacere - în cazul nostru grupa/clasa/anul) sunt cei de care avem nevoie nu pentru a ne lăuda ci pentru că ei sunt punţile care ne leagă de alte persoane cu care împărţim gânduri şi experienţe, idei şi de la care aşteptăm anumite reacţii în urma citirii textului. Avem nevoie de o confirmare că suntem pe drumul bun, că ceea ce le-am transmis are valoarea ştiinţifică, emoţională, evaluativă pe care noi am prevăzut-o ca primi cititori.
5. ***Obiceiul revizuirii***. Scrisul presupune rescris, căci prima variantă a scrierii este asemeni unui bulgăre de lut care numai frământat şi prelucrat îşi scoate frumuseţea la iveală. Este cel mai greu lucru pentru scriitor şi se însuşeşte prin expunere repetată la un auditoriuoentru care corectitudinea, intenţionalitatea generală pozitivă, echidistanţa sunt trăsături definitorii.
6.

B. ETAPELE SCRIERII

Modelul procesului scrierii prezentat de **Donald Graves** (1982, 12, pag. 36-61) şi **Donald Murray** (1985, 206, pag. 47-71) presupune că cele mai corecte scrieri trec prin 3 etape:

1. Trecerea în revistă;
2. Schițarea;
3. Revizuirea

urmând ca pentru publicare să mai treacă prin încă două:

4. Redactarea;
5. Publicarea.

1. Trecerea în revistă

Este un proces de acumulare a informaţiei şi de adunare de gânduri. Având la dispoziţie idei asupra unui subiect se planifică modul de a scrie despre el, ca strategii cu ajutorul cărora elevii/studenţii pot să-şi treacă în revistă ideile înainte de a scrie,să le verifice oarecum consistenţa.

2. Schițarea

Presupune transpunerea ideilor pe hârtie ca probă, ca experimentare.

Aşternem pe hârtie toate ideile ce le avem despre un subiect şi apor le mai şlefuim pentru a fi mai elegante.

„Prea "mare" pentru a fi "mic" şi prea "mic" pentru a fi "mare" adolescentul este "copilul teribil" al liceelor noastre care doreşte, cu tot dinadinsul să se ştie că există, că este "cineva", că poate şi vrea, că iubeşte independenţa şi libertatea, dar, mai ales vrea să-şi trăiască viaţa la limita extremă, ca şi cum i-ar fi frică că nu are timp destul să ştie tot ce vrea, să facă tot ce poate, să iubească, şi de ce nu, să urască din toată inima, să se bucure din plin de viaţă. Şi toate acestea pe fundalul unui conflict camuflat sau deschis cu adultul care refuză cu înverşunare să-i acorde statutul de persoană independentă şi ca atare, să-l recunoască ca egalul său.

În lupta aceasta inegală cu timpul şi prejudecăţile este greu să se stabilească adevăratul învingător căci nici o luptă inegală n-a fost încheiată cu o pace corectă, sau, mai rău, s-a continuat în ciuda inutilităţii şi a urmărilor sale."

3. Revizuirea

Presupune îmbunătăţirea lucrării în două etape în care vedem dacă ceea ce am spus poate fi spus mai bine şi dacă ideile noastre sunt clare, corecte ca prezentare. Acum nu ne interesează ortografia, caligrafia sau acurateţea gramaticală care vor fi abordate în stadiul corecturii şi redactării.

4. Redactarea sau corectarea

Este punctul în care în urma revizuirii - adăugirii, rescrierii lucrarea va avea o formă finală.

Elevii/studenţii trebuie învăţaţi să redacteze lucrări având grijă ca lucrarea să fie corectă, să fie conştienţi de greşeli şi să ştie cum să le corecteze.

Iată cum arată o ***listă de corecturi***:

Lista corecturilor

1. Am ortografiat corect fiecare cuvânt?

(Subliniază cuvintele de care nu eşti sigur. Încearcă să cauţi câteva în dicţionar).

2. Fiecare propoziţie este o idee completă?

(Iată o idee incompletă: "În staţie". Iată o idee completă: "Oliver rămase singur în staţie". Notă: Scriitorii folosesc câteodată propoziţii incomplete intenţionat pentru a crea un anumit efect. De exemplu: "Eu nu!")

3. Am propoziţii care sunt incorect delimitate?

(Iată o propoziţie incorect delimitată: "Oliver rămase singur în staţie şi nu îşi putea găsi locul, şi era atât de neliniştit încât credea că nu o să ajungă niciodată la capăt şi s-a uitat în jur să găsească un prieten, şi nu a găsit nici unul aşa că a continuat să se plimbe de unul singur rebegit de frig". Şi aceasta este o propoziţie incorect delimitată: "Eu nu am nici un prieten apropiat, dar tu?")

4. Am folosit semne de punctuaţie corecte în fiecare propoziţie?

(Exemplu de propoziţie cu greşeli de punctuaţie.)

5. Am început fiecare propoziţie cu majusculă?

6. Am folosit corect majusculele?

(Nume proprii etc.)

7. Am început fiecare paragraf nou cu aliniat?

(Când începi o idee nouă, ai nevoie de un paragraf nou. Dialogul cere aliniat pentru fiecare replică).

(după **Nathan, Temple, Juntunen** and **Temple**, 1998, p. 38)

6. Publicarea

Este punctul final care motivează întreaga activitate de până acum (se pot dactilografia sau tehnoredacta pe computer), pot fi incluse în cuprinsul unor reviste şcolare, ziare, broşuri, anuare etc.

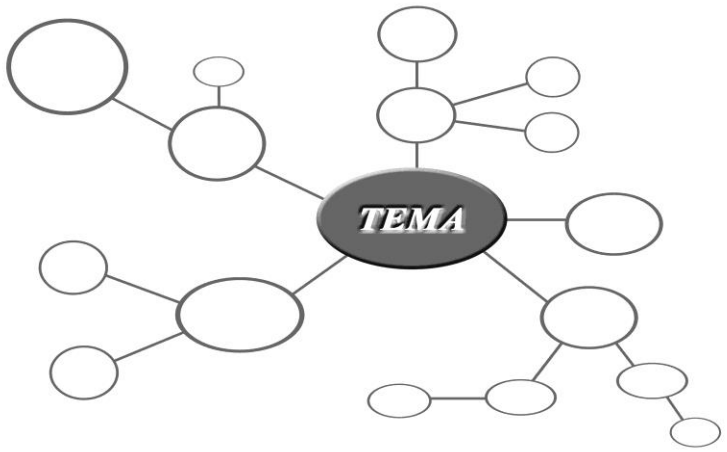
C. DEMERSURILE METODOLOGICE

Fiecare din aceste etape presupune un anumit demers, o metodologie, tehnici diferite.

C_1. Trecerea în revistă

Este un proces de acumulare a informaţiei şi de adunare de gânduri ce se constituie dintr-o serie de *tehnici de acumulare a informaţiilor* ca:

$C_{1.1.}$ Gruparea ce presupune scrierea unui cuvânt sau două într-un cerc plasat în mijlocul unei coli de hârtie care definesc subiectul. Pe măsură ce ne gândim la subiect, adăugăm în cercuri plasate lateral şi legate prin linii cu subiectul principal "ramuri" (alte idei). Fiecare subiect ramură poate avea subiecte mlădiţe" până se poate umple toată pagina (exemplu).



C1.2. Intervievarea vine în ajutorul autorului să îşi găsească povestea, colegul punându-i acestuia întrebări ca de reporter (De ce ai ales acest subiect? Ce ţi se pare mai interesant în legătură cu …?). Detaliile şi uneori elemente la care scriitorul încă nu s-a gândit, îl pot ajuta pe acesta în structurarea subiectului.

1. *De unde ţi-a venit ideea?*
2. *Cât ai revăzut şi ai modificat textul?*
3. *Care a fost propoziţia preferată şi de ce?*
4. *Cum te face să te simţi ceea ce ai scris?*
5. *Ce notă crezi că meriţi?*

C1.3. Firele alternative - rezolvă problema incertitudinii începerii unei povestiri. Pentru clarificare profesorul le poate sugera să-şi aleagă trei începuturi diferite (fie alternative) pe care să le discute cu colegul de bancă sau cei din jurul lui pentru a decide varianta finală.

C1.4. Colaborările intervin în momentul în care se introduce un nou mod de scriere - poezie, basm, reportaj etc. Pentru a le fi mai uşor pot colabora în compunerea unei lucrări înainte de a o face fiecare singur pornind de la variantele profesorului ce-i dirijează într-o direcţie pozitivă.

C1.5. Scrierea liberă constituie doar începutul scrierii care se face într-un timp fix, fără a reciti şi fără a schimba păreri asupra ei. Inventarierea tuturor ideilor pe hârtie poate duce la versiuni noi asupra subiectului.

C1.6. Cercetarea subiectului se poate face prin găsirea de informaţii livreşti extrase din propriile lucrări sau obţinute prin interviuri. Elevii/studenţii îşi pot întocmi un caiet de notiţe pentru a aduna cu mult timp înainte de activitatea din clase/grupe/an informaţii, observaţii, notiţe, opinii, probleme ce aşteaptă rezolvarea.

C1.7. Explorarea imaginaţiei devine o provocare pentru elevi/studenţi de a-şi conecta imaginaţia şi ilumina experienţele pe care le doresc, a le explora, a savura detalii, a-şi aminti imaginile şi impresiile suficient de lung timp şi de clar pentru a le putea exprima în scris.

„Totul se poate învăţa. De la a încetini ritmul gândirii la îndepărtarea de gândurile lăturalnice, până la a-ţi da frâu imaginaţiei” (**Gregory**, 1990, 42, pag. 56).

Exerciţiile de acest gen ţin cont şi de cele mai mici detalii - lumina, de intensitate mică, liniştea, evitarea deranjului (chiar şi cu un bilet pus pe uşa clasei), relaxarea prin inspiraţii adânci, voce blândă etc.

Imaginaţia poate fi ghidată prin sugestionări care să le evoce imagini mentale în timp ce stau relaxaţi cu capul pe bancă şi ochii închişi, profesorul conducându-i verbal de la o imagine la alta, sau de la o experienţă la alta, ca un ghid.

Răspunsul demersurilor profesorului va rămâne numai mintal

.

Iată câteva dintre ***demersurile profesorului:***

- ✓ *În fiecare zi când treci pe lângă X (obiect sau fiinţă) încerci o senzaţie ciudată.*
- ✓ *Imaginează-ţi locul.*
- ✓ *Plasează-l geografic, spaţial. Unde se află?*
- ✓ *Caută şi găseşte în mintea ta imaginea acestuia.*
- ✓ *Aminteşte-ţi 3 lucruri despre el (ea)!*
- ✓ *Ce sunete auzi?*
- ✓ *Ce miresme te îmbată?*
- ✓ *Ce se întâmplă de fapt?*

Este aproximativ aceeaşi tehnică (adaptată după **Gregory**, 1990, 42, pag. 83).

C_2. Schiţarea

Presupune transpunerea ideilor pe hârtie ca probă, ca experimentare.

Păstrând în permanenţă o tehnică anume a schiţării ea va deveni o obişnuinţă:

- *Folosirea hârtiei reciclate sau marcarea titlului "Schiţă" ceea ce exclude că varianta este finală;*
- *Scrierea cu distanţe de două spaţii pentru a putea face corecturi;*
- *Utilizarea unor săgeţi (casete şi fonturi alipite ce vor reprezenta versiunea finală;*
- *Accentuarea pe versiune şi nu pe caligrafie sau ortografie, pe idei şi apoi pe formă şi acurateţe.*

C_3. Revizuirea

Presupune îmbunătăţirea lucrării în două etape în care vedem dacă ceea ce am spus poate fi spus mai bine şi dacă ideile noastre sunt clare, corecte ca prezentare. Acum nu ne interesează ortografia, caligrafia sau acurateţea gramaticală care vor fi abordate în stadiul corecturii şi redactării.

Elevii/studenţii, ajutaţi de profesor, trebuie să poată să dea răspunsuri la întrebări care se referă la subiectul lucrării, la tema principală, la

necesitatea unei adăugiri sau clarificări, la exactitatea datelor, la ordinea logică a evenimentelor, la relevanţa concluziilor etc.

Cele două sarcini ale profesorului – predarea de mini-lecţii pentru conştientizarea importanţei punctelor cheie ale unei lucrări bune şi organizarea unor serii de "conferinţe" în cadrul cărora elevii/studenţii vor fi chestionaţi de către auditori cu privire la aceste puncte cheie trebuie să fie îndeplinite cu seriozitate, altfel elevul/studentul n-are de unde afla aceste lucruri.

C_4. Redactarea

Este punctul în care, în urma revizuirii, adăugirii, rescrierii, lucrarea va avea o formă finală.

Acurateţea corectării va fi importantă nu neapărat pentru notă ci mai ales pentru faptul că din cauza greşelilor de ortografie, gramatică sau scris neciteţ, lucrarea nu va putea fi judecată de ceilalţi.

Elevii/studenţii vor fi învăţaţi să corecteze unele greşeli şi să le evite pe altele, (exersarea putându-se face pe listele de posibile greşeli puse la dispoziţie de profesor) îşi pot corecta reciproc lucrările sau pot fi numiţi membri ai unor comisii de corectori - pentru greşeli de gramatică, alta pentru ortografie şi alta pentru punctuaţie.

Prin exersare ei îşi formează deprinderile şi tehnicile de corectare şi le pot folosi cu îndemânare, uşurinţă şi automat.

C_5. Publicarea

Este punctul final care motivează întreaga activitate de până acum (se pot dactilografia sau tehnoredacta pe computer), pot fi incluse în cuprinsul unor reviste şcolare, ziare, broşuri, anuare etc.

Este motorul întregii acţiuni de scriere iar momentul atingerii ei presupune parcurgerea mai multor căi.

- *Cel mai încărcat emoţional este momentul citirii din "Scaunul autorului", aşezat în centrul atenţiei tuturor colegilor ce trebuie să-şi găsească poziţia şi locurile confortabile. Este nevoie de mult curaj căci ochii şi urechile întregului grup sunt îndreptate spre protagonist. Se poate exersa citirea având ca auditoriu peretele. Impresiile acumulate vor putea aduce schimbări în ideatică sau în formulare.*

- *Publicarea este selectivă. Nu orice scriere ajunge să fie publicată sau să treacă prin toate fazele ei.*

Revista clasei, a şcolii sau a facultăţii care poate cuprinde noutăţi, articole, sportive, sfaturi, reportaje, glume, recenzii, povestiri, revistele literare ce pot include poveşti, poezii, ziarele şi chiar cărţile pentru copiii mici scrise de elevii/studenţii claselor/grupelor/anilor mari pot deveni modalităţi de concretizare a scrierii.

În prealabil se pot face exerciţii de scriere utilizând strategii speciale de genul **SRAF** = SUBIECT, ROL, AUDITORIU, FORMĂ, **RAFT** = ROL, AUDITORIU,

FORMĂ, TEMĂ sau **JURNALUL DE ÎNVĂŢARE**, care seamănă **cu ESEUL DE 5 MINUTE.**

SRAF = subiect, rol, auditoriu, formă

Utilizată la orice vârstă şi la orice obiect de studiu datorită marii sale adaptabilităţi, **SRAF** constituie o metodă de scriere/redactare a unui text care-şi găseşte locul atât în faza evocării, ca modalitate de scriere rapidă, cât şi în cea a reflecţiei, când cursanţii au ca sarcină formularea în scris a propriei păreri cu privire la problematica pusă în discuţie.

Prin ea se antrenează şi stimulează gândirea şi se exersează exprimarea în scris a propriilor judecăţi de valoare, sentimente, atitudini, căci, dirijând srisul către o finalitate clară – învăţarea şi exersarea ei –, asimilarea devine activă iar învăţarea eficientă.

Importantă este însă respectarea unui **algoritm** ce cuprinde următorii **paşi:**

a. *Familiarizarea (prezentarea) elevilor/studenţilor cu(a) un (unui) fapt (eveniment, acţiune, intrigă) despre care se pot obţine informaţii fie prin intermediul lecturii, fie făcând apel la mass-media;*

b. *Identificarea personajelor implicate în derularea acţiunii;*

c. *Identificarea cu un anumit personaj a fiecăruia dintre elevi/studenţi şi asumarea rolului acestuia;*

d. *Adresarea unor mesaje scrise, de solicitare, auditoriului format din colegii care şi-au asumat celelalte roluri;*

e. *Stabilirea, în funcţie de auditoriul vizat, a formei mesajului (personal sau confidenţial, diplomatic, comun);*

f. *Stabilirea temei şi conţinutului mesajului;*

g. *Alternarea sarcinilor de rol între „interpreţi" şi stabilirea altora în concordanţă cu rolul asumat.*

Exemple:

SRAF

Se dă elevilor/studenţilor un subiect despre care să scrie chiar dacă a fost studiat (SIDA, poluarea, profesiuni ale secolului XX etc.). Li se cere să-şi asume roluri diverse, puncte de vedere din care poate fi abordată problema pusă în discuţie, gândindu-se la un auditoriu şi o formă în care poate fi tratată.

Se împărtăşesc aceste texte auditoriului, prezentarea făcându-se cu luarea în discuţie a unui punct de vedere personal, social, medical etc.

JURNALUL DE ÎNVĂŢARE:

a) *Ce anume vrei să ştii din această activitate?*
b) *Scrie o scrisoare elevului absent astăzi şi explică-i modul de realizare a unei analize literare.*

D. STRATEGII DE REALIZARE A ACTIVITĂȚILOR DE SCRIERE

Iată câteva strategii de realizare a unei astfel de activităţi în care profesorul face primul pas:

Strategii de realizare a activităţii de scriere

a. Pregătirea a cinci subiecte. Profesorul alege cinci teme pe care doreşte să le abordeze având grijă ca ele să descrie evenimente şi sentimente.

b. Prezentarea subiectelor. Pe o coală albă pusă pe un şevalet sau pe o folie pentru retroproiector profesorul notează cele cinci teme explicând că fiecare dintre elevi/studenţi urmează să scrie împreună cu el lucrări scurte pe anumite teme; cere apoi ajutorul acestora pentru a alege una din ele pentru a scrie.

c. Intervievarea profesorului de către elevi. Profesorul cere să fie intervievat despre fiecare temă cu ajutorul unor întrebări la care va răspunde argumentând interesul său pentru ele şi sfătuindu-i să lase pentru altă dată subiectele prea abstracte, prea ambiţioase sau despre care nu au informaţii.

d. Enumerarea subiectelor de către elevi/studenți pe o listă proprie (4-5) despre care ar vrea să scrie un text.

e. Ceilalți se intervievează reciproc despre subiectele lor grupându-se câte doi, ajutându-se reciproc în găsirea subiectului celui mai interesant.

f. Construirea unei grupări de detalii asupra subiectului în care el este central plasat într-un cerc iar subgrupurile de subiecte ca sateliţi cu alte subgrupe.

g. Intervievarea profesorului în legătură cu gruparea făcută se referă la detalii şi modul lor de grupare. Elevii/studenţii vor încerca să identifice povestea. Se va însemna clar pe grupare partea despre care profesorul va scrie.

h. Construirea de către elevi/studenţi a grupărilor şi intervievarea reciprocă. Profesorul îi învaţă să se gândească la subiectele lor şi să construiască grupări (7-8 minute) să-şi identifice poveştile prin interviu, să marcheze părţile mai importante şi mai coerente ale grupărilor.

i. Scrierea. se face de către toţi elevii/studenţii dar şi de către profesor timp de 20 minute, fără oprire, fără să se întoarcă, pe fiecare al doilea rând cu deosebire că profesorul scrie pe hârtia de pe şevalet sau pe folia retroproiectorului.

j. Prezentarea unei lucrări care comunică ceva ce poate fi îmbunătăţit într-o oarecare măsură. De obicei se alege una cu un limbaj mai simplu care se expune pe şevalet sau la retroproiector pe care elevii/studenţii o comentează şi apoi încearcă s-o îmbunătăţească (voluntari).

k. Citirea propriilor lucrări partenerilor pentru a fi comentate şi criticate - se face pe rând comentând înţelesul şi spunând ce le-a plăcut.

l. Toate adăugirile se fac pe rândul liber lăsat special şi pot **constitui urmarea discuţiilor purtate într-un grup de patru.**

m. Scrierea variantelor prelucrate ale lucrărilor se face timp de 15 minute şi vor conţine o versiune îmbunătăţită cu ideile şi sugestiile primite.

n. Citirea lucrărilor din "Scaunul autorului". În faţa întregului grup, unul sau mai mulţi voluntari îşi citesc lucrarea aşezaţi pe un scaun plasat în "mijlocul scenei", "scenă" care dă importanţă autorului.

După audiere, colegii sunt rugaţi să pună întrebări, să menţioneze lucrările care le-au plăcut.

E. ATELIERUL DE SCRIERE

Atelierul de scriere poate fi desfăşurat de 3-4 ori pe săptămână câte 50 de minute. Pentru un rezultat foarte bun, elevul are nevoie să i se ofere regulat ocazia de a scrie într-un mod organizat şi după un plan foarte bine conturat.

Dacă durata unei activităţi se preconizează a fi de 50-60 minute cam de 3-4 ori pe săptămână şi s-a făcut repartizarea bugetului de timp pentru fiecare secvenţă în parte:

- 0 min. - 2 min. lansarea clasei
- 2 min. - 10 min. mini lecţie
- 10 min. - 30 min. timp pentru scris
- 30 min. - 50 min. consultaţii
- 50 min. - 60 min. un schimb de opinii
-

este necesară gruparea clasei pentru activităţi ca:

a) ***Întâlnirea de lansare a clasei***

Are ca scop aflarea subiectelor pe care elevii/studenţii doresc să le abordeze şi pe care le au cuprinse într-o listă de subiecte în dosar. În cazul în care aceştia nu au, profesorul, care a avut timp suficient să-i cunoască şi să descopere lucruri interesante despre fiecare copil, le poate sugera câteva idei.

b) ***Mini-lecțiile***

Introduc scurte exerciţii despre scriere - începuturi captivante şi argumente structurate într-o manieră diferită, descrieri expresive etc. Structura acestora se bazează pe 4 momente clare în care profesorul:

1. ***Identifică probleme*** comune ale scrierilor elevilor/studenţilor care nu trebuie să depăşească nivelul lor de înţelegere.
2. ***Identifică sau inventează exemple*** de texte care ilustrează problema din context - pozitive sau negative - în funcţie de profesionalismul celui care scrie.
3. ***Solicită elevilor/studenţilor să aplice imediat lecţia învăţată*** pe un fragment scris de ei.
4. ***Adaugă la lista de lucrări*** pe care elevii/studenţii trebuie să le urmărească în timpul revizuirii sau corecturii ***punctul sau trăsătura*** care trebuie s-o urmărească în mod special. Aceste puncte care se predau de obicei în timpul mini-testului trebuie exersate pentru a putea fi însuşite corect.

c) ***Timpul destinat scrierii***

Este un răstimp de liniște, cele 15-20 minute fiind timpul în care toţi scriu, inclusiv profesorul în primele 5-10 minute, creând astfel un climat de muncă independent. După aceea el se poate plimba prin clasă încurajând elevii/studenţii să scrie fără a-i uita pe cei care par să aibă probleme.

d) ***Schimbul de opinii***

Îi sunt rezervate 10 minute. Profesorul alege elevii/studenţii care au progresat cu schiţa lor sau au abordat teme deosebite. Cum în 10 minute nu-şi pot exprima opiniile mai mult de 1-2 elevi/studenţi - chiar 3 - profesorul prelungeşte timpul afectat, iar rotarea elevilor/studenţilor, trebuie astfel făcută încât în cel mult două săptămâni, să-i ajungă rândul la prezentarea lucrării fiecărui elev/student.

e) ***Consultațiile***

Pot începe după 15-20 de minute de scris prin aşa numitele consultaţii. Se pot realiza individual sau cu toată clasa, cu grupuri restrânse. Partenerii se pot consulta între ei, cu un grup mai mic sau pot scrie în continuare.

Două tipuri de consultaţii se utilizează în mod obişnuit - ***consultaţiile conduse de profesor*** şi ***consultaţiile conduse de elevi.***

e1. Consultaţiile conduse de profesor

Nu urmăresc numai să-l ajute pe elev să-şi clarifice scopul, să găsească cele mai bune moduri de a scrie, ci-l învaţă şi cum să pună întrebări pentru a încuraja încercările altor elevi/studenţi scriitori.

Importantă este tehnica utilizării întrebărilor care-i învaţă pe elevi/studenţi cum să scoată răspunsuri de la aceştia respectând simţul proprietăţii asupra lucrării.

e2. Consultaţiile conduse de elevi/studenţi

Au loc doar atunci când aceştia şi-au însuşit procesul adresării întrebărilor, când ştiu cu exactitate sarcinile pe care le au de îndeplinit în timpul acestora.

Scrisul presupune rescriere, iar predarea modelare, chestionare şi sărbătorire.
Elevii/studenţii trebuie să treacă printr-o fază de ***trecere în revistă*** pentru a-şi aduna idei şi pentru a cerceta subiectul mai amănunţit, apoi, la exemplificare (modelare) din partea profesorului pentru a putea înţelege cum să scrie un test formal.
Tot cu ajutorul lui dar şi al colegilor va afla ce este esenţial în tema aleasă, cum o poate prezenta cât mai atractiv şi care este disciplina necesară scrierii şi rescrierii ce duce la definitivarea lucrării.
În toată această perioadă comunicarea nu este de loc întreruptă.
Chiar dacă se limitează în unele momente doar la elemente nonverbale şi paraverbale, ea-şi păstrează caracterul incitant şi întreţine un feed-back eficient.

F. DOSARUL DE SCRIERE

O altă parte importantă a organizării atelierului de scriere este dosarul de scriere care se dă fiecărui elev.

Dosarul de carton va avea un mecanism de fixare pentru a păstra unele hârtii permanent, şi anume, diferitele liste de care vor avea nevoie elevii/studenţii pentru a se ghida. Un set important de sugestii va oferi acestora idei referitoare la ce pot să facă în timpul alocat scrierii. Îndrumările pentru cei mai mici sunt date de un alt set de indicaţii ce va conţine idei referitoare la ce pot face aceştia în timpul consultaţiilor.

Aceleaşi indicaţii vor fi date pentru cei mai tineri. Mijlocul dosarului va conţine de asemenea liste de întrebări care să fie adresate colegilor în timpul consultaţiilor (vezi secţiunea de consultaţii mai jos) şi orice alte informaţii utile pe care elevii/studenţii sau profesorul se decid să le includă.

Dosarul de scriere va avea un buzunar mare la început pentru ca elevii/studenţii să îşi poată păstra listele de subiecte şi hârtiile pe care le folosesc la activităţile în grupuri.

Un alt buzunar la sfârşitul dosarului va conţine schiţele lucrărilor.

Dosarul de scriere îi va ajuta pe viitorii „scriitori”să îşi organizeze scrisul şi să facă progrese în timp.

F_1. Sugestii pentru timpul acordat scrierii

$F_{1.1.}$ Lucruri pe care le pot face în timpul destinat scrisului

Pot să adaug subiecte noi la listă
Pot să caut idei legate de un nou subiect
Pot să încep o schiţă nouă
Pot să completez o schiţă deja începută
Pot desena câte ceva pentru una din schiţe
Pot sublinia cuvinte scrise greşit (corectura)
Pot să caut cuvinte care trebuie ortografiate cu majuscule (şi aceasta este corectură)
Pot să îmi recitesc schiţele şi să mă decid pe care aş dori să o public

(Sursa: **Nathan, Temple, Juntunern** and **Temple**, 1988, p. 28)

$F_{1.2.}$ Lucruri pe care le pot face în timpul consultaţiei

Pot face orice exerciţiu din lista "Timp destinat scrierii"
Pot să mă consult cu un prieten (un prieten sau doi)
Pot scrie împreună cu un prieten
Pot desena ceva pentru vreo schiţă a unui prieten
Pot să mă consult cu profesorul

(Sursa: **Nathan, Temple, Juntunern** and **Temple**, 1988, p. 30)

$F_{1.3.}$ Întrebări pentru consultaţiile conduse de profesor

Întrebări introductive

- Povesteşte-mi despre ce scrii
- De ce ai ales acest subiect?
- Ce te surprinde cel mai mult la această schiţă?
- Ce fel de schimbări ai efectuat de la ultima versiune?
- Ce întrebări ţi-a pus colegul cu care te-ai consultat?
- Ce fel de probleme ai avut sau ai?
- Unde te invită această lucrare?
- Ce întrebări doreşti să-mi pui?

Întrebări referitoare la conţinut

- Ai mai mult de o poveste aici?
- Subliniază acea parte a lucrării care reflectă subiectul despre care ai scris

- Care este cel mai important lucru pe care vrei să-l comunici?
- Explică cum se potriveşte titlul cu această schiţă

Întrebări care sunt legate de autoritate

- Poţi să-mi spui mai multe despre acest lucru?
- Această parte nu-mi este clară. Vrei să-mi spui ce înseamnă?
- Poţi să-mi descrii acest lucru?

Întrebări legate de voce

- Cum sună această schiţă când o citeşti cu voce tare?
- Încercuieşte partea care este cea mai interesantă
- Arătă-mi un loc unde pot vedea clar că tu ai scris lucrarea

Întrebări referitoare la progres

- Poţi să-mi spui mai mult legat de acest fapt?
- Ai destulă informaţie?
- Poţi să-mi spui încotro te îndrepţi în această schiţă?
- Cum ai ajuns aici?

Întrebări referitoare la plan

- Eşti mulţumit cu începutul şi sfârşitul?
- Cum să reuşeşti să captivezi atenţia cititorului cu introducerea?
- Cum se leagă încheierea de introducere?

Întrebări referitoare la claritate

- Poţi fi mai clar? (De exemplu, cum ai pătruns în casă?)
- Care sunt cuvintele care descriu acţiune? Poţi adăuga şi altele?
- Poţi să te gândeşti cum altfel se poate exprima această idee?
- Oare acesta este cel mai potrivit cuvânt aici?

Întrebări (când o schiţă nu este terminată) care să ajute autorul să continue

- Ce ai de gând să faci?
- Ce crezi că poţi face pentru a îmbunătăţi această schiţă?
- Ce funcţionează atât de bine încât ai dori să dezvolţi ideea pe mai departe?

Întrebări care să îi ajute pe cei mici să observe progresul lor ca şi scriitori

- Ce ai învăţat din această lucrare?
- Cum se compară această lucrare cu altele pe care le-ai scris?
- Poţi să te gândeşti la ceva nou ce ai folosit în această lucrare?
- În ce fel crezi că te-ai dezvoltat faţă de începutul anului?

(Sursa: **Nathan, Temple, Temple** and **Burris**, The Beginnings of Writing, 3rd ed. Needham Heights, MA, 1993, p. 236)

F4.1.Cubul Cowan

Are ca scop implicarea în înţelegerea unui conţinut informaţional şi evidenţiază, favorizează şi facilitează operaţiile şi activităţile de gândire ce se realizează în învăţare.(**Cowan** şi **Cowan,** l980,8,pag.8)

După lecturarea unui text sau o investigare pe o tematică dată, li se cere tuturor membrilor grupului să noteze pe fiecare din feţele unui cub de carton pe care-l au la dispoziţie, una din instrucţiuni, idei scurte sau cuvinte-cheie. Important este să se respecte ordinea indicată, chiar dacă nu este obligatorie şi participanţii să înceapă rezolvarea sarcinii scrise pe indiferent ce faţă a cubului, înţelegerea sensului acestora pentru actul de învăţare fiind primordială.

Ca partener al relaţiei educaţionale, dar mai ales ca membru efectiv al grupului de învăţare, profesorul va realiza aceleaşi sarcini ca partenerii săi împărtăşind cu ei gândurile şi atitudinile.

DESCRIE-L (descrie culoarea, forma, mărimea)
COMPARĂ-L (cu ce se aseamănă sau cu ce diferă)
ASOCIAZĂ-L (la ce te duce gândul)
ANALIZEAZĂ-L (spune din ce-i alcătuit sau din ce se compune)
APLICĂ-L (ce poți face cu el; cum se întrebuințează)
ARGUMENTEAZĂ PRO SAU CONTRA LUI (adoptă o poziție şi enumeră motivele pentru care eşti de acea părere)

De exemplu:

DESCRIE o floare de lotus
COMPAR-O cu alte flori din specii apropiate
ASOCIAZĂ componentele constitutive cu componentele metodei ce-i poartă numele
ANALIZEAZĂ părțile componente ale florii de lotus
APLICĂ structura ordinală a construcției florii de lotus în formarea grupelor de testare a efectului terapeutic al florilor de lotus
ARGUMENTEAZĂ PRO SAU CONTRA afirmația : „Serafică ca o floare de lotus.”

Se poate pune în discuţie orice subiect. Cei mari pot scrie singuri despre aceste subiecte, cei mici (clasa a V-a) pot lucra pe grupe mici fiecare membru având ca sarcină să răspundă la câte o întrebare. După acest model se pot aborda în mod evolutiv problematici de interes general.

Majoritatea scrierilor se bazează pe propriile explorări, căutări, chiar mici cercetări. Urmând procedeul de trecere de la personal la distant, elevii/studenţii pot elabora lucrări de cercetare a căror istorie să dea răspuns următoarelor întrebări pe care **Ken Macrorie** le consideră esenţiale:

1. *Despre ce scriu?*
2. *De ce mă interesează acest lucru?*
3. *Ce vreau să aflu exact despre acest lucru?*
4. *Ce spun oamenii despre acest lucru? (intervievează oamenii şi află părerea acestora despre acest subiect)*
5. *Ce spun cărţile sau revistele despre el?*
6. *Care este cel mai important lucru pe care l-au învăţat despre el?*

Iată câteva exemple de subiecte: *Albinele sălbatice, Elefantul, Lupul ca strămoş al câinelui, Peştii de apă dulce, Lacurile de acumulare, Pasuri şi trecători, Lacul Roşu, Vulcanii noroioşi, Munţii noştri aur poartă, Fenomenul globalizării, Merită investit în moralitate?, Când copilul pune întrebări, Stil şi maniere, Comunicarea - modus vivendi, etc.*

F 4.2. Cvintetul

Utilizat sub forma unei poezii alcătuită din 5 versuri, din care:

- **primul vers** = *cuvânt cheie* = titlu → substantiv
- **al doilea vers** = *descriere* → 2 adjective
- **al treilea vers** = *exprimare de acţiuni* → 3 verbe la gerunziu
- **al patrulea vers** = *exprimare de sentimente ale elevului/studentului* → 4 cuvinte faţă de subiectul în cauză (problematică)
- **al cincilea vers** = *sintetizare a esenţialului* → un cuvânt

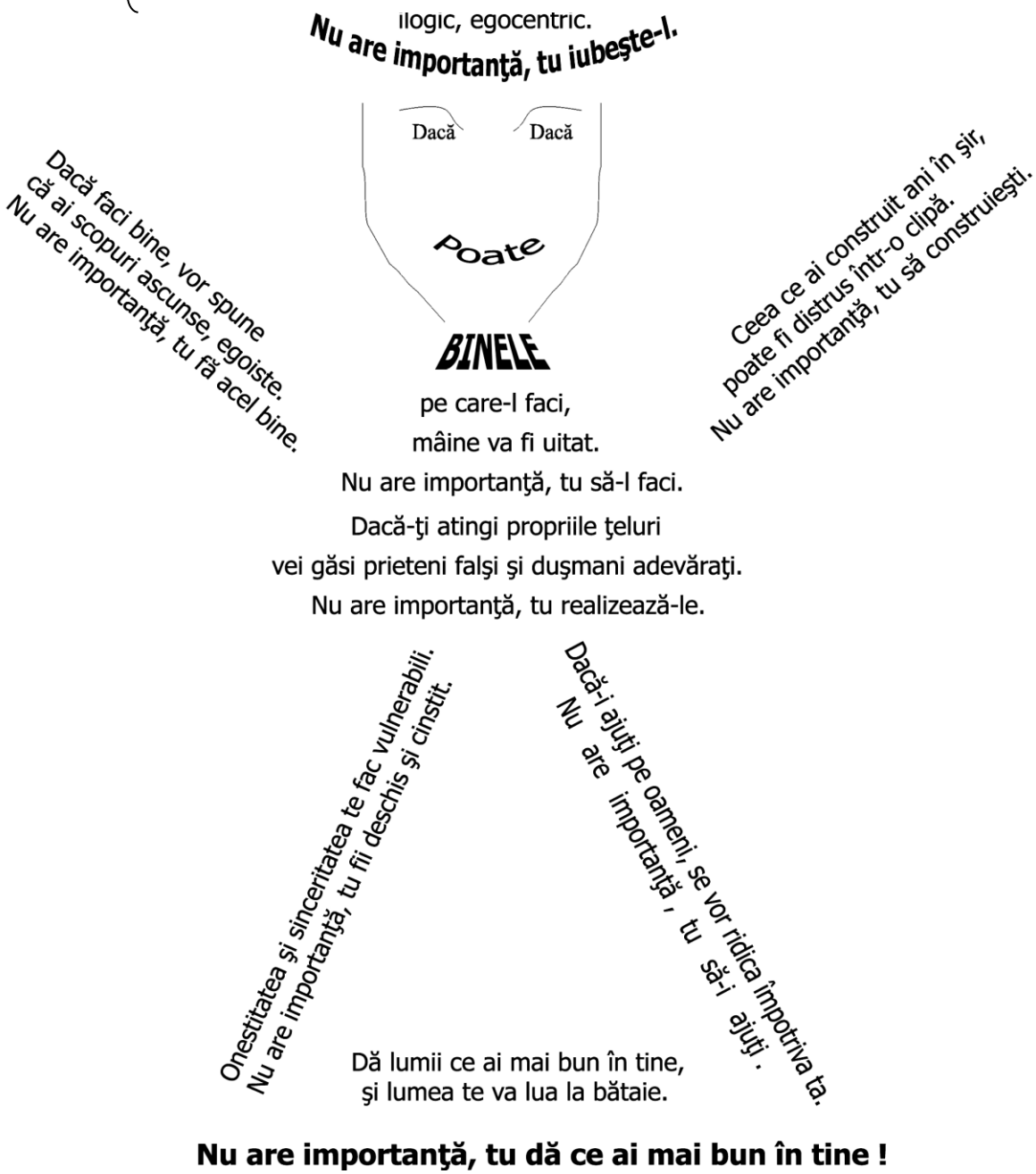
Cvintetul este considerat, simultan, un **instrument de reflecţie rapidă** şi **eficientă** ce rezumă şi sintetizează informaţiile cu privire la un anume subiect, o anumită problematică (indiferent de domeniu) şi unul de **evaluare a comprehensibilităţii şi nivelului de exprimare a creativităţii elevilor/studenţilor** ce trebuie să-şi concretizeze cât mai concis, dar profund, reflecţiile asupra unei teme date, păstrând amprenta personală.

Iată câteva exemple:

I.
- *scriitor*
- *realist, modern*
- *prezentând, caracterizând, imaginând*
- *exprimă realitatea mea interioară*
- *eminenţă*

II.

- *cercetător*
- *cutezător, neobosit*
- *căutând, experimentând, construind*
- *merită toată admiraţia mea*
- *personalitate*



Nu are importanţă, tu dă ce ai mai bun în tine !

$F_{4.3.}$ Jurnalul în trei secțiuni

Nevoia de interacţiune cu materialul şi profesorul, de ghidare a cercetărilor cu privire la un subiect, fie el şi motivat doar de simpla curiozitate personală a dus la dezvoltarea jurnalului în trei secţiuni, împărţite astfel:

- ***Secţiunea I***

Cuprinde reacţiile elevului la ce a citit, auzit sau discutat pentru a căror consemnare se poate folosi jurnalul cu dublu acces (pagina împărţită în două printr-o verticală) prima jumătate conţinând note iar cealaltă comentarii.

Secţiunea a II-a

- Este destinată gândurilor şi asociaţiilor de idei referitoare la subiect.
- Elevul îşi poate nota orice idee, gând cu privire la tema pe care o cercetează şi care-l vor ajuta în înţelegerea şi aprecierea subiectelor.
- Toate informaţiile cuprinse aici se vor constitui ca sursă de inspiraţie pentru lucrări.
- Şi profesorul are jurnalul său în trei părţi din care citeşte din când în când elevilor/studenţilor ideile care-l frământă şi pe care le-a consemnat în secţiunea mediană, încurajându-i astfel să facă la fel, să se intervieveze reciproc în legătură cu însemnările făcute.
- Scopul întregii acţiuni este de a identifica firul cercetării, un model recurent de curiozitate, o intenţie pe punctul de a se materializa.

Secţiunea a III-a

- Este rezervată corespondenţei cu profesorul şi cuprinde scrisori adresate acestora cu privire la munca ce o depun la clasă, întrebările care-i frământă (o dată pe lună cel puţin) la propriile experienţe, avansarea lor în învăţare şi obstacolele din calea ei, ce anume i-ar putea ajuta.
- o dată pe lună, profesorul adună jurnalele şi răspunde în scris la scrisorile elevilor/studenţilor.
- Dacă textul scris este destinat unui public, elevul/studentul este dirijat să scrie sub forma unei schiţe la forma finală şi apoi să adauge observaţiile celorlalţi pentru a-şi întări schiţa.

REPERE ALE ÎNVĂŢĂRII PRIN COLABORARE

Interdependenţa pozitivă

Învăţarea prin interacţiune directă

Răspunderea individuală

Deprinderile interpersonale

Procesarea în grup

Conducerea în comun

Responsabilitatea individuală

Interacţiunea stimulatoare de tipul faţă în faţă

Deprinderi şi competenţe interpersonale

Învăţarea prin cooperare „are loc atunci când elevii/studenţii lucrează împreună, uneori în perechi, alteori în grupuri mici pentru a rezolva una şi aceeaşi problemă, pentru a explora o temă nouă sau a crea idei noi sau chiar inovaţii autentice."

(Meredith; Steele; Temple, 2000, Gh.5, 9).

Învăţarea prin colaborare reprezintă folosirea grupurilor mici în scopuri instrucţionale, astfel încât, lucrând împreună, elevii / studenţii îşi facilitează atât propria învăţare, cât şi a celorlalţi colegi, depind în mod pozitiv unii de ceilalţi, concentrându-se asupra maximizării succesului academic al tuturor membrilor grupului, interdependenţa lor pozitivă dirijându-i spre devotamentul faţă de grup.

Învăţarea prin cooperare este "o relaţie într-un grup de elevi/studenţi care cere interdependenţă pozitivă, responsabilitate individuală (fiecare din noi trebuie să contribuim şi să învăţăm) deprinderi interpersonale (comunicare, încredere, leadership, luări de decizie şi rezolvări de conflicte), interacţiune susţinută faţă în faţă şi procesare (reflectare asupra a cât de bine funcţionează echipa şi cum să funcţioneze mai bine)".

. *http://www.clerc.com*

Învăţarea prin cooperare cere ca fiecare membru al echipei să fie responsabil nu numai pentru învăţarea a ceea ce este predat, dar şi pentru ajutorul dat colegilor de echipă în învăţare.

I. SPECIFICITATEA ÎNVĂŢĂRII PRIN COLABORARE

Când vorbea de dezvoltarea intelectuală, **Vâgotsky** (ca şi **Costa,** 1992) arăta că ea este atât produsul proceselor interne, dar şi al celor externe sociale, că gândirea de nivel superior apare din relaţii, adică din dialogul dintre oameni.

Împreună, ei exprimă diferite puncte de vedere, ajung sau nu la un acord, identifică şi rezolvă discrepanţele şi cântăresc alternativele".

Şi totuşi, şcoala pune încă accent pe conţinut, pe cantitatea de informaţii pe care elevul vrea nu vrea este obligat să o îngurgiteze, să o stocheze.

Conceptualizările devin din ce în ce mai sofisticate cu cât baza teoretică este mai mare, dând posibilitatea integrării cunoştinţelor din diverse domenii.

Cu cât contextul informaţional este mai larg, cu atât informaţiile reţinute sunt mai multe şi se operează mai eficient cu ele.

Chiar dacă relaţia cunoştinţe – procese este direct proporţională, una potenţând-o pe cealaltă, faptul că ştim fără să ne gândim la ce ştim şi fără a exprima ceea ce ştim are mai puţină valoare decât simplul fapt de a gândi la ceva.

Deci simpla asimilare a informaţiei este insuficientă iar şcoala, considerată încă factor principal de educaţie şi cultură, trebuie să aibă ca scop dezvoltarea capacităţii de a gândi pentru a rezolva probleme, a înţelege, a inova, a lua decizii, a comunica eficient pentru că altfel, impactul cu realitatea socială este dur, adaptarea socială inadecvată iar trăirea acestor disfuncţii este dureroasă.

Conform concepţiei **Donei Ogle** (1992) unul din ţelurile sistemului de învăţământ este să formeze cetăţeni care să poată contribui în mod inteligent la reglarea problemelor, atât în comunitatea locală, cât şi la nivelul naţional şi internaţional. Ca atare şcoala trebuie să devină un focar, un centru de stimulare a gândirii, a învăţării, catalizator al lor, promovându-le într-o atmosferă prielnică, încurajând discutarea şi exprimarea liberă a ideilor şi convingerilor, stimulând feed-back–ul pozitiv, eficient, o relaţie personală optimă, bazată pe cooperare, colaborare.

O idee asemănătoare avea şi **Thomas Sergiovanni** (1994) care spunea: „Construirea comunităţii trebuie să devină **inima** oricărui efort de îmbunătăţire a şcolii".

Cohen (1996) defineşte clasa ca şi comunitate ca fiind **„locul în care grija şi încrederea sunt mai presus de restricţii şi ameninţări, unde unitatea şi mândria realizării şi a scopului înlocuiesc câştigul şi pierderea, şi unde fiecare persoană este întrebată, ajutată şi inspirată să trăiască cu astfel de idealuri şi valori precum: bunătatea, corectitudinea şi responsabilitatea.**

O astfel de clasă caută să satisfacă nevoia fiecărui elev de a se simţi competent, legat de alţii şi autonom (…). Elevilor/studenţilor nu doar li se prezintă valori umane fundamentale, ci li se oferă multe posibilităţi să se gândească la acele valori, să le discute şi să acţioneze pe baza lor câştigând în acelaşi timp experienţe ce promovează empatia şi înţelegerea faţă de ceilalţi."

Apartenenţa la „comunitatea clasei" poate fi subliniată:

- printr-un desen al **arborelui prieteniei**, în care palmele fiecărui elev cu numele acestora sunt conturate în ramurile sale;
- **o fotografie de grup** în care să se regăsească întreg colectivul şi care să marcheze teritoriul clasei;

- un **avizier** care să cuprindă informaţii importante din viaţa grupului;
- **o mascotă** sau **un cântec** care să-i distingă pe membrii clasei/ anului/ grupului de ceilalţi elevi/studenţi/ şi celelalte clase/grupe/ani din şcoală/facultate;
- un **calendar al zilelor de naştere** ale elevilor/studenţilor/ (fotografie plus data naşterii fiecăruia).

Drumul de la nu ştiu la am învăţat, sau, acum ştiu, nu se face niciodată de unul singur. Partenerul dirijor, profesorul, este secondat şi trebuie secondat de grupul şcolar al clasei în interiorul căruia trebuie să aibă loc o comunicare capabilă de feed-back-uri pozitive, eficiente, o relaţie interpersonală optimă bazată pe cooperare, colaborare, căci mai multe capete judecă mai bine decât unul singur iar învăţarea este mai rapidă, mai relaxantă, mai uşoară, interesantă, incitantă şi fiecare dintre participanţii la acest proces se simte important datorită rolului său în demersul elaborat.

Învăţarea prin colaborare reprezintă folosirea grupurilor mici în scopuri instrucţionale, astfel încât, lucrând împreună, elevii / studenţii îşi facilitează atât propria învăţare, cât şi a celorlalţi colegi, depind în mod pozitiv unii de ceilalţi, concentrându-se asupra maximizării succesului academic al tuturor membrilor grupului, interdependenţa lor pozitivă dirijându-i spre devotamentul faţă de grup.

Johnson , R., T., Johnson, E. J. Holubec consideră că *„învăţarea este ceva ce elevii/studenţii fac, nu ceva ce este făcut elevilor/studenţilor. Învăţarea nu este un sport la care eşti spectator. Ea cere implicarea directă şi activă a elevilor/studenţilor precum şi participare, cooperarea însemnând lucrul împreună pentru îndeplinirea scopurilor comune, fiecare din membrii grupurilor căutând să beneficieze şi ei şi ceilalţi de pe urma acestor acţiuni”*.

Învăţarea prin cooperare este „o relaţie într-un grup de elevi/studenţi care cere interdependenţă pozitivă, responsabilitate individuală (fiecare din noi trebuie să contribuim şi să învăţăm) deprinderi interpersonale (comunicare, încredere, leadership, luări de decizie şi rezolvări de conflicte), interacţiune susţinută faţă în faţă şi procesare (reflectare asupra a cât de bine funcţionează echipa şi cum să funcţioneze mai bine)”[1].

„*Ca strategie de predare cu succes, în care grupuri, echipe mici, fiecare cu membrii ce au diverse nivele de abilitate, utilizează o varietate de activităţi pentru a le îmbunătăţi cunoaşterea/înţelegerea referitoare la subiect, învăţarea prin cooperare cere ca fiecare membru al echipei să fie responsabil nu numai pentru învăţarea a ceea ce este predat, dar şi pentru ajutorul dat colegilor de echipă în învăţare”*.

Învăţarea prin cooperare **„are loc atunci când elevii lucrează împreună, uneori în perechi, alteori în grupuri mici pentru a rezolva una şi aceeaşi problemă, pentru a explora o temă nouă sau a crea idei noi sau chiar inovaţii autentice” (Meredith, Steele, Temple, 2000)**

Întreaga configuraţie a învăţării prin colaborare se bazează pe teoriile cu privire la dezvoltarea intelectuală a lui **Vâgotsky şi Costa** (1992) care consideră că ea este produsul proceselor interne dar şi a celor sociale şi că gândirea de nivel superior apare din relaţii adică din dialogul dintre oameni, această gândire depăşind posibilităţile unui singur individ.

[1] *http://www.clerc.com.*

Indivizii generează idei, exprimă puncte de vedere, ajung sau nu la un acord, identifică şi rezolvă discrepanţele şi cântăresc alternativele.

Cum mai multe capete produc mai bine decât unul singur, iar învăţarea este mai rapidă şi mai relaxantă, mai interesantă incitantă, fiecare dintre participanţii la acest proces se simte important, datorită rolului său, în demersul elaborat al învăţării.

I.1. ELEMENTELE DE BAZĂ ALE ÎNVĂŢĂRII

Întreaga strategie se sprijină pe :

A) **Elementele de bază ale învăţării** prin colaborare:

- interdependenţa pozitivă
- promovarea învăţării prin interacţiune directă
- răspunderea individuală
- deprinderile interpersonale şi de grup mic
- procesarea în grup (Richardson, 1997)
- conducerea în comun
- caracterul eterogen al membrilor
- rolul de observator al profesorului care poate interveni când este nevoie
- cele două principii călăuzitoare formulate de Dona Ogle, 1992
- exersarea metodelor de gândire în cât mai numeroase ocazii va face copiii să gândească mai bine
- folosirea regulată şi concentrarea pe câteva strategii de gândire utilă şi uşor transferabilă de la un domeniu la altul este obligatorie
- variaţiunile pe problema structurilor mozaic, cooperative, (Aronson, 1980, Johnson&Johnson, 1998, Holubec, 1990, Kagan, 1990).

B) Sistemul **categoriilor de interacţiune verbală** creat de **Amidon şi Hough** şi preluat de **Baloche** în 1998 ce are în vedere:

- ***discuţia iniţiată de profesor***
  - dă informaţii
  - dă instrucţiuni
  - pune întrebări
- ***răspunsul profesorul***
  - acceptă: idei, comportamente, sentimente
  - respinge: idei, comportamente, sentimente
- ***răspunsul elevului***
  - răspunde profesorului
  - previzibil
  - imprevizibil
  - răspunde altui elev
- ***discuţia iniţiată de elevi/studenţi***
  - iniţiază o discuţie cu profesorul
  - iniţiază o discuţie cu un alt elev

- ***alte situaţii***
  - tăcerea

C) **Întrebările** care necesită operaţiuni de gândire superioară ce au în vedere imaginarea, schimbarea perspectivei, identificarea, relaţionarea şi transformarea structurii ascultărilor active şi Sinelui,

- **Pentru imaginare**

  Să presupunem ...
  Să ne închipuim că ...
  Ce s-ar întâmpla dacă ...?
  Ce-ar putea...?
  Dar dacă ...?

- **Pentru schimbarea perspectivei**

  Cum i s-ar părea aceste evenimente lui X?
  Relataţi întâmplarea din perspectiva lui Y!
  Ce alte perspective ar putea ...?

- **Pentru enumerare**

  Enumeraţi toate potenţialele posibile
  Care sunt toate ...?
  În câte feluri am putea...?
  Cum am putea să...?

- **Pentru identificare**

  Dacă aţi fi în locul lui ... cum credeţi că v-aţi simţi?

- **Pentru relaţionare**

  În ce fel este un ... ca un ... ?

- **Pentru transformare**

  Cum aţi putea ...?
  Transformă... ?
  Combină... ?
  Adaptează... ?
  Modifică/ micşorează /măreşte...?
  Găseşte alte întrebuinţări pentru...?
  Elaborează/ elimină ...?
  Rearanjează/ inversează/ reciclează ...?
  Cum s-ar schimba ...dacă ...?
  Cum s-ar putea transforma... dacă...?

(după **Baloche**, 1998)

D) **tipologia rolurilor** ce pot fi jucate de elevi/studenţi

E) **tehnicile, metodele şi strategiile de învăţare prin colaborare** puse în discuţie într-o manieră sistematică, definitorie şi riguroasă de **Johnson&Barlet**t, 1990, **Johnson, N.&Holen**, 1990 fundamentează procesul învăţării prin cooperare.

Din punct de vedere teoretic:

- **teoriile dezvoltării cognitive**, care susţin că atunci când indivizii cooperează în mediu apar conflicte socio-cognitive ce generează un dezechilibru cognitiv ce stimulează la rândul său dezvoltarea, iar cunoaşterea are caracter social şi se construieşte prin efortul colectiv de a şti, a înţelege şi de a rezolva probleme (**Piaget, Vygotsky**);
- **teoriile behavioriste** centrate pe impactul recompenselor şi sancţiunilor grupului asupra celui ce învaţă (**Homans Thibault Kelly** – echilibrul dintre recompense şi costurile presupuse de schimburile sociale dintre indivizi**, Skinner** – condiţiile şi evenimentele petrecute în cadrul grupului, **Bandura** – accentul pe imitaţie);
- **teoria interdependenţei sociale (Kafka**) conform căreia:
    1. grupurile sunt entităţi în cadrul cărora interdependenţa dintre membrii variază;
    2. esenţa unui grup ţine de interdependenţa dintre membrii generată de un scop comun;
    3. modificările la nivel individual sau de subgrup produc modificări la nivelul altui membru al grupului sau al altui subgrup;
    4. o anumită stare de tensiune intrinsecă în cadrul grupului motivează dinamica spre realizarea scopurilor urmărite **(Kurt Lewin**, 1920-1930) (1949, **Morton Deutsch** valorifică teoria interdependenţei sociale din perspectiva cooperării şi competiţiei în domeniul educaţiei, resurselor umane);
    5. fundamentează relaţia dintre cooperare, dezvoltare cognitivă, comportament şi interdependenţă socială.

În 1977 **Stanford** identifică 5 **stadii ale cooperării** în clasa de elevi/studenţi:

a) **Orientarea** demersurile realizate de cadrul didactic pentru ca elevii/studenţii să se familiarizeze unii cu ceilalţi, să se cunoască şi să aibă încredere unii în alţii, să-şi prezinte şi analizeze expectaţiile

b) **Stabilirea normelor** constituie *responsabilitatea* întregului grup:

- *Capacitatea de reacţie la ceilalţi* (elevi/studenţii/ se ascultă reciproc şi răspund interpelărilor),
- *Cooperarea* (alegerea cooperării mai mult decât competiţia),
- *Luarea deciziilor prin consens* (deciziile luate de grup sunt susţinute de toţi membrii lui),
- *Rezolvarea de probleme* (confruntarea cu situaţiile problemă şi capacitatea de a le surmonta).

c) **Rezolvarea conflictelor** ca exersare a puterii de mediere şi a testării limitelor, chiar dacă au fost făcute iniţial anumite acorduri şi înţelegeri (necesară redefinirea normelor, abordarea pozitivă a conflictelor şi evitarea predicţiilor de eşec; atunci când sunt ameninţaţi sau admonestaţi că au încălcat normele, cooperarea nu are loc, ci doar atunci când elevi/studenţii/studenţii le construiesc împreună, iar valorificare conflictelor se face în sensul redefinirii unor norme insuficient de funcţionale)

d) **Productivitatea** constituie momentul în care grupul are o anumită identitate şi lucrează în cooperare, având o mare coeziune, ceea ce-l face conştient de conflictele existente, de posibilităţile de rezolvare pe parcursul activităţii; faptul că profesorul este în planul al doilea, în *penumbră*, monitorizând progresele elevilor/studenţilor săi şi dând ajutor atunci când este nevoie sau când este solicitat măreşte încrederea grupului care se simt în stare să acţioneze independent;

e) **Destrămarea grupurilor** ce poate interveni la trecerea de la o materie de studiu la alta, la încheierea unei activităţi mai largi a semestrului sau anului şcolar poate produce disconfort, mai ales că reacomodarea este mai grea decât acomodarea cu noi parteneri.

Conştientizarea că parteneriatul oferă şanse noi de împărtăşire, exersare, aprofundare a unor experienţe eficiente de învăţare este benefică pentru toţi membrii grupului .

Învăţarea prin colaborare are loc atunci când elevii/studenţii lucrează împreună pe perechi sau în grupuri mici (4-6) pentru a rezolva una şi aceeaşi problemă, pentru a explora o temă nouă sau a crea idei noi, combinaţii noi sau chiar inovaţii autentice.

În afara faptului că lecţiile care se desfăşoară sub acest imperativ sunt dinamice, atractive, nu dau ocazia nici unuia dintre participanţi să se sustragă de la sarcini obligându-i să-şi însuşească metode şi tehnici care ies din tiparul tradiţionalismului şi rutinei.

Ele (după părerea lui **Richardson**, 1997) se mai caracterizează şi prin ***interdependenţă pozitivă, răspundere individuală, conducere în comun, predarea directă a deprinderilor sociale, eterogenitatea membrilor şi grupurilor, rolul de observator al profesorului*** ce poate interveni de câte ori este nevoie, ***eficienţa muncii*** în grup.

În grupurile mici, în care învăţarea prin cooperare se supune unor principii care privesc atât învăţarea, cât şi predarea şi evaluarea (**Crişan** şi alţii, 1998- Curriculum Naţional pentru învăţământul obligatoriu, Cadru de referinţă, Bucureşti, M.E.N.):

- **învăţarea**
  - *se realizează în ritmuri şi stiluri proprii*
  - *se produce prin studiu individual şi prin activitate de grup*
  - *dezvoltă atitudini, capacităţi şi contribuie la însuşirea de cunoştinţe*
  - *presupune investigaţii continue, efort şi disciplină*
  - *porneşte de la aspecte relevante pentru dezvoltarea personală şi inserţia în viaţa socială a elevi/studenţilor/studenţilor*
- **predarea** - *înseamnă nu numai transmitere de cunoştinţe, ci şi de comportamente şi atitudini*

  şi trebuie:
  - *să descopere şi să stimuleze aptitudinile şi interesele elevilor/studenţilor;*
  - *să creeze oportunităţi de învăţare diverse care să faciliteze atingerea obiectivelor educaţionalel*
  - *să faciliteze transferul de informaţii şi competenţe de la o disciplină la alta*
  - *să genereze şi să susţină motivaţia elevilor/studenţilor pentru învăţarea continuă*

- *să se desfăşoare în contexte care leagă activitatea şcolară de viaţa cotidiană*

iar

- **evaluarea**
  - *se fundamentează pe standarde curriculare de performanţă orientate spre ceea ce va fi elevul la finalizarea parcursului său şcolar şi la intrarea în viaţa socială*
  - *este o dimensiune esenţială a procesului curricular şi o practică efectivă în clasă*
  - *este un proces reglator care informează agenţii educaţionali despre calitatea activităţii şcolare*
  - *trebuie să conducă elevii/studenţii la o autoapreciere corectă şi la o îmbunătăţire a performanţelor*
  - *trebuie să implice folosirea unei mari varietăţi de metode.*

Ca elemente de bază ale învăţării prin colaborare pot fi enumerate:

- Interdependenţa pozitivă;
- Promovarea învăţării prin interacţiune directă;
- Răspunderea individuală;
- Deprinderile interpersonale şi de grup mic;
- Procesarea în grup.

sau (**Johnson, Johnson, Holubec**, 1999)

- Responsabilitatea individuală
- Interacţiunea stimulatoare de tipul faţă în faţă
- Deprinderi şi competenţe interpersonale
- Reflexia şi evaluarea

ce sunt susţinute de două principii călăuzitoare formulate de **Dona Ogle** (1992) cu claritate

Interdependenţa pozitivă conştientizează elevii/studenţii că au nevoie unii de alţii pentru a duce la bun sfârşit sarcina încredinţată grupului (ori pierdem ori câştigăm împreună, ori ne scufundăm ori înotăm împreună).

Interdependenţa pozitivă a scopului trebuie stabilită prin scopuri mentale de învăţare.

Cei care structurează interdependenţa (profesorii) stabilesc:

- ***scopuri comune*** (învaţă şi vezi să înveţe toţi cei din jur, scrie şi vezi să scrie toţi din jur, lucrează şi vezi să lucreze şi cei din jur),
- ***recompense*** comune (dacă toţi membrii grupului (ai clasei) rezolvă sarcina dată, fiecare va participa la serbările toamnei,
- ***resurse comune*** (coli de hârtie, xeroxuri, fişe, etc.),
- ***roluri distribuite*** (cel care informează, cel care transmite, cel care rezumă, cel care ascultă, etc.).

Interdependenţa pozitivă se poate realiza în mai multe feluri:

- ***Interdependenţa pozitivă a obiectivelor*** – succesul învăţării fiecărui membru al grupului condiţionează succesul învăţării individuale

- ***Interdependenta pozitivă a resurselor*** - fiecare membru deţine o parte din materialele de lucru, realizarea obiectivelor presupunând îmbinarea tuturor secţiunilor printr-un efort comun de conlucrare
- ***Interdependenţa pozitivă a sarcinilor de lucru*** – organizarea secvenţială a muncii şi interacţiunii permanente, realizarea obiectivelor prin preluarea sarcinii de lucru de către o altă echipă pentru continuarea procesului
- *Interdependenţa pozitivă a rolurilor* – fiecare membru al grupului are o responsabilitate ce-l determină să interacţioneze cu ceilalţi în realizarea obiectivelor
- *Interdependenţa ambientală* – determină profesorul să stabilească mediul potrivit în care poate fi experimentată învăţarea
- *Interdependenţa pozitivă a recompensei* – asigurarea recompensei pentru rezultatele grupului şi pentru eforturile membrilor săi în realizarea obiectivelor
- *Interdependenţa pozitivă împotriva intruziunilor externe* –grupurile se află în raport de competiţie, ceea ce determină o participare activă a membrilor grupului
- *Interdependenţa pozitivă de identitate* – generează sentimentul apartenenţei la un grup prin acceptarea unui simbol specific acestui grup
- *Interdependenţa pozitivă în situaţia imaginară* – stimularea creativităţii elevului în identificarea soluţiilor pentru situaţia creată

Promovarea învăţării prin interacţiune directă presupune efort bilateral - se ajută unii pe alţii, se încurajează şi-şi împărtăşesc ideile, îşi explică ceea ce nu ştiu, n-au înţeles sau este încă neclar, discută, se învaţă unii pe alţii.

Pentru că profesorul va organiza clasa şi microgrupurile conform preferinţelor manifestate sau compatibilitatea acestora, învăţarea va fi cu siguranţă eficientă.

Răspunderea (responsabilitatea) individuală este promovată permanent pentru a evita sustragerea de la sarcini, dezinteresul, indiferenţa, superficialitatea. Rezultatele evaluării performanţei fiecărui elev/student se vor aduce la cunoştinţă şi individual dar şi grupului, deci public.

Ea determină fiecare membru al grupului să devină stăpân pe forţele proprii, eliminând perspectiva de a profita de activitatea şi efortul celorlalţi, grupul fiind răspunzător de atingerea obiectivului stabilit şi fiecare de contribuţia personală la îndeplinirea lui. Rezultat al aprecierii performanţelor individuale, responsabilitatea individuală presupune comunicarea rezultatelor şi grupei şi individului pentru a stabili cine are nevoie de sprijin, de încurajare (Johnson, Johnson şi Holubec,1998).

Modurile de a structura răspunderea individuală sunt obişnuite:

a) Testele date tot la al doilea elev sau alegând la întâmplare candidatul pentru răspuns asigură atmosfera de studiu, de activitate, făcându-i pe elevi/studenţi conştienţi de sarcinile ce le au de îndeplinit.
b) Selectarea aleatoare a produsului unui student pentru a reprezenta grupul
c) Explicarea de către fiecare elev a ceea ce a învăţat unui alt coleg

d) Elevii/studenţii sunt conştientizaţi că lucrează împreună pentru ca să se poată descurca mai bine ca individ căci rolul colaborării este de a face din fiecare membru un individ mai puternic

În formarea echipelor trebuie să se ia în calcul următoarele obiective ale situaţiei de învăţare:

- Posibilitatea de observare sistematică a fiecărui elev din perspectiva îndeplinirii sarcinii
- Permisiunea înregistrării frecvenţei răspunsurilor pe care le dă fiecare elev în parte
- Posibilitatea de examinare, testare, evaluare a fiecărui elev

Indiferent de manierea aleasă pentru a stabili structura grupului, acesta trebuie să cuprindă elevi care posedă abilităţi formative, funcţionale, verbalizante iar fiecare dintre ei să primească rolurile care-i valorifică abilitatea proprie astfel încât, să conducă grupul la un succes sigur şi să fie capabili de independenţă în acţiune dar şi de coeziune relaţională, să aibă însuşiţi algoritmi cognitivi şi acţionali exersaţi împreună cu profesorul care să accepte ca reală remarca:

„Dascălii cu adevărat înzestraţi sunt cei care-şi aduc clasa în stadiul în care să poată spune: **Fie că sunt de faţă ori nu, clasa îşi continuă activitatea**. **Grupul şi-a câştigat independenţa ” (**Maria Montessori).

Deprinderile şi competenţele interpersonale şi de grup mic constituie mecanismul funcţionării eficiente a comunităţii şcolare. Acestea se învaţă aşa cum se învaţă orice altceva fiind absolut necesare şi includ conducerea, luarea deciziilor, clădirea încrederii, comunicarea, managementul conflictelor.

Indispensabile însă vor rămâne întotdeauna abilităţile de colaborare în absenţa cărora este greu de imaginat funcţionarea optimă a întregului eşafodaj al cooperării

Johnson, (1993) evidenţiază 4 nivele de abilităţi de cooperare care se prezintă în felul următor:

- ***formare***
- ***funcţionare***
- ***formulare***
- ***dezvoltare***

Abilităţile de formare constituie acele îndemânări necesare organizării şi stabilirii unor norme minime pentru comportamentul potrivit.

Abilităţile de funcţionare sunt necesare pentru a administra activitatea grupului în completare – a temelor – şi în menţinerea relaţiilor de muncă între membrii grupului.

Abilităţile de formulare dezvoltă un nivel mai ridicat de înţelegere a problemelor ce s este studiază, stimulează utilizarea unui nivel mai profund al gândirii, duc la creşterea gradului de stăpânire şi reţinere a materiei.

Abilităţile pentru dezvoltare sunt cele care stimulează conceptul de învăţare, conflictele cognitive, cercetarea pentru mai multe informaţii şi comunicarea motivaţiilor pentru propriile concluzii.

Se începe cu abilităţile de formare, se continuă cu învăţarea celor funcţionale şi de formulare, lăsându-se pentru final cele de dezvoltare.

Procesarea în grup urmăreşte menţinerea unui feed-back continuu profesor- cei care învaţă. Grupul are nevoie de momentele sale de analiză a nivelului de realizare a sarcinilor şi scopurilor pentru a menţine eficienţa relaţiilor de muncă.

Ea apare atunci când membrii discută cât de bine îşi îndeplinesc rolurile, scopurile şi menţin relaţia de muncă eficientă.

Grupurile descriu acţiunile folositoare şi nefolositoare ale membrilor săi, iau decizii despre ce comportamente trebuie susţinute sau schimbate.

Când în relaţiile cu ceilalţi apar dificultăţi, membrii grupului trebuie să se angajeze în procesarea de grup şi să identifice, să definească şi să rezolve problemele avute în lucru eficient împreună.

Înţelegerea celor cinci elemente de bază şi dezvoltarea îndemânării în structurarea lor permite profesorului să :

a.) *adapteze învăţarea cooperativă la circumstanţele, nevoile elevilor/studenţilor;*
b.) *aranjeze precis învăţarea cooperativă;*
c.) *să prevină şi să rezolve problemele pe care le au elevii /studenţii în munca lor împreună;*

Interacţiunea promoţională faţă în faţă face ca fiecare membru al unui grup să asigure promovarea celuilalt prin ajutor, asistenţă, suport, încurajare şi dorinţa ca efortul celuilalt să reuşească.

Anumite activităţi cognitive şi dinamice interpersonale apar doar atunci când studentul/elevul se implică în promovarea învăţăturii celorlalţi. Acestea includ în mod obişnuit discuţii asupra naturii conceptelor învăţate sau care trebuie învăţate, explicaţii orale ale rezolvării problemelor şi conectarea cunoştinţelor prezente cu cele din trecut.

Răspunsurile verbale şi nonverbale ale membrilor unui grup oferă informaţii preţioase cu privire la activitatea fiecăruia dintre ei. Cei neimplicaţi nu contribuie nici la învăţarea celorlalţi nici la a lor.

O interacţiune faţă în faţă semnificativă are loc doar atunci când mărimea grupului este limitată la 2-4 membrii

Succesul unui efort cooperativ implică îndemânare interpersonală şi în grupuri mici. Faptul că le cerem indivizilor neexperimentaţi social să coopereze nu înseamnă că şi sunt capabili să facă aceasta. Fiecare trebuie învăţat să conducă, să ia decizii, să comunice, să se descurce în managementul conflictelor.

Ca şi cele academice, atributele sociale se învaţă. **(Johnson** 1997, **Johnson - Johnson** 1997)

Important este ca fiecare grup/echipă să reflecteze asupra învăţăturilor desprinse din metodele şi exerciţiile utilizate.

Întrebările puse în timpul procesării nu se vor referi la subiectul exerciţiului (conţinutul) ci la dinamica sa, la modul în care va fi influenţată reacţionarea copilului în situaţii similare viitoare.

Este vorba despre procesul de reflecţie critică pe care psihologii americani îl numesc **EIAG** – (Experienţă-Identificare–Analiză- Generalizare)

- ***Experienţa*** este tot ceea ce se întâmplă în cadrul grupului în timpul activităţii

- ***Identificarea*** se referă la selectarea unui anumit eveniment / fapt / afirmaţie/ soluţie care i-a afectat pe toţi sau de care toţi îşi aduc aminte. Cel care o iniţiază, autorul X trebuie să fie de acord cu analiza incidentuljui respectiv
- ***Analiza*** dezvăluie comportamentul fiecăruia în timpul evenimentului. Majoritatea întrebărilor se vor referi la :

- Reacţia internă

Când X a ……..ce aţi simţit ?Ce aţi gândit ? Ce aţi observat ?

- Comportament

Când X ……..ce aţi spus ? Ce aţi făcut ?

- Propuneri, proiecţii

De ce crezi că a reacţionat aşa la ceea ce X a făcut ?
De ce crezi că X a făcut…… ?
X, care a fost intenţia ta ?
Cum explicaţi ……..?
Care consideraţi că……..?

- ***Generalizarea*** este învăţătura transferată în viaţa de zi cu zi
X, ce ai învăţat în urma discuţiei ? Dar a reacţiei grupului ?
Ce aţi învăţat de aici ?

Pentru învăţare, procesarea activităţii este o componentă indispensabilă. Cu cât un grup se analizează şi-şi analizează modul de lucru mai des, cu atât va deveni mai unit, mai conştient şi pentru că relaţiile vor fi în general amiabile, membrii grupului vor depăşi mult mai uşor şi fără convulsii experienţele de zi cu zi.

Schimbările în viaţa grupului nu vor apărea imediat dar procesarea activităţilor va adăuga atât învăţării cât şi vieţii de grup dimensiuni care în mod obişnuit nu se pot obţine.

Procesarea poate fi folosită şi ca metodă de evaluare a activităţilor desfăşurate de elevi / studenţi.

Aceştia pot răspunde în scris la următoarele întrebări :

CE*? Am participat la o activitate . Ce am făcut ?*
CUM*? Cum m-am simţit ? Cum mă simt acum ?*
CE*? Ce am învăţat despre comportamentul meu ?*
Ce ştiu acum în plus faţă de ceea ce ştiam ?
Ce pot face în plus acum ?
CUM *? Cum voi aplica ceea ce am învăţat în viaţa reală ?*

La terminarea activităţii procesarea se poate realiza prin utilizarea unei propoziţii pe care toţi participanţii trebuie să o completeze cu voce tare pe rând :

Mi-a făcut plăcere să……
Astăzi am învăţat ……..
Cel mai mult , astăzi mi-a plăcut ……..
Lucrul pozitiv pe care ţin neapărat să-l spun grupului……..
N-am crezut niciodată că pot……..
După această activitate:
simt că……..
vreau să……

voi face……..

Condiţiile necesare acestei procesări sunt create de profesor care monitorizează în permanentă învăţarea grupurilor, a clasei, le dă feed-back-ul despre cum lucrează şi dă sarcini ca:

1. *Enumeraţi cel puţin 3 activităţi care au condus grupul la succes;*
2. *Enumeraţi cel puţin o activitate care ar putea spori succesul grupului mâine;*

Sfera de acţiune şi momentele utilizării metodelor de învăţare prin colaborare sunt diferite. Important însă este să se explice necesitatea lucrului în echipă care presupune a te ajuta pe tine însuţi dar şi pe alţii, deprinderea de a colabora având o valoare în sine.

Dar pentru aceasta trebuie respectate anumite **condiţii** ce vor face învăţarea eficientă:

- *crearea unui context în care să se înţeleagă importanţa lucrului în grup;*
- *învăţarea deprinderilor rolurilor comportamentale, iar rezolvarea conflictelor să poată fi o modalitate de lucru;*
- *existenţa unor ocazii de exersare de lucru în grup, (nu le foloseşte să-i învăţăm despre învăţarea prin colaborare şi să le spunem că peste ani şi ani vor avea nevoie de ea, pentru a-i învăţa să exerseze, vor exersa continuu);*
- *monitorizarea lucrului în grup de către profesor în permanenţă pentru că întotdeauna va fi cineva care va avea nevoie de ajutor;*
- *predarea, din când în când, a unor metode pentru reactualizare dacă este nevoie;*
- *oferirea de ocazii de exersare a activităţii în grup ca o necesitate expresă*
- *accesul deschis la bazele de date şi înaintea şi în timpul şi după încheierea sarcinilor asumate;*
- *ajungerea în mod consecvent la context şi nu la decizii generate de regula majorităţii;*
- *exercitarea unor roluri şi comportamente, atitudini specifice interacţiunii sociale pozitive ;*
- *recunoaşterea publică şi recompensarea succesului;*
- *autoaprecierea comportamentului în cadrul grupului la sfârşitul activităţii;*

Richardson, J. (1996) arată că o lecţie bazată pe învăţarea prin colaborare are câteva caracteristici generale dintre care cele mai importante sunt:

- *interdependenţa pozitivă;*
- *conducerea în comun;*
- *răspunderea individuală;*
- *eficienţa muncii în grup;*
- *predarea directă a deprinderilor sociale;*
- *caracterul eterogen al membrilor şi grupurilor;*
- *rolul de observator al profesorului care poate însă interveni când este nevoie;*

Pentru că prin stimularea cooperării se urmăreşte ameliorarea rezultatelor la învăţătură şi creşterea participării elevi/studenţilor/studenţilor la activitate, principalele aspecte urmărite, monitorizate în cadrul activităţilor de învăţare prin colaborare vor fi:

- **aspectele instrucţionale**

- *relaţia organizarea instruirii/formele de lucru (în perechi, în grupuri mici);*
- *reacţia elevilor/studenţilor;*
- *dificultăţile cu care se confruntă;*
- *evoluţia motivaţiei pentru învăţare şi participarea la activitate;*
- *raportul calitate/cantitate informaţională*
- *ritmul acumulărilor*
- *nivelul de prelucrare, procesare informaţională*
- *raportul instrucţional/educaţional*

- **aspectele interacţionale**
  - *relaţia*
    elev/student – elev/student
    elev/student – cadru didactic
    elevi/studenţi/– cadru didactic;
  - *raportul motivaţia relaţionării/calitatea relaţionării*
  - *ameliorările produse în comunicare;*
  - *reducerea numărului de conflicte;*
  - *amplificarea empatiei de grup;*
  - *nivelul intercunoaşterii;*
  - *acceptarea diversităţii ca necesitate*
  - *valorizarea diversităţii ca mijloc relevant de obţinere a eficienţei;*
  - *autonomia relaţională;*
  - *sursele tensionale;*
  - *iniţiativa;*
  - *nivelul permisivităţii sau nonpermisivităţii*
- **conţinuturile învăţării**
  - *noutatea conţinuturilor;*
  - *sursele informaţionale,*
  - *abordarea interdisciplinară, intradisciplinară şi transdiciplinară;*
  - *studiile tematice;*
  - *exploatarea inteligenţei multiple;*
  - *stilurile de predare;*
  - *stilurile de învăţare;*
  - *membrii comunităţii (clasei), ca resursă pentru învăţarea în clasă;*
- **climatul socio-afectiv**
  - *atitudinea elevului/studentului faţă de ceilalţi membrii ai grupului;*
  - *sentimentele ;*
  - *starea de bine;*
  - *conflictualitatea (probabilă, existentă sau exacerbată);*
  - *satisfacţia/insatisfacţia apartenenţei la grup;*
  - *percepţia socială*
  - *nivelul de socioafectivitate pozitivă sau negativă*
- **gradul de participare la activitate**
- **performanţele şcolare**

Învăţarea prin cooperare presupune însă şi respectarea unor reguli minimale de funcţionare fără de care ar fi imposibilă relaţionarea:

→ Participarea tuturor elevilor la activităţile comune grupului
→ Asigurarea unor condiţii echitabile de activitate pentru toate grupurile
→ Asumarea responsabilităţii pentru fiecare moment al activităţilor de învăţare
→ Comunicarea clară, precisă a sarcinilor de lucru
→ Asigurarea unui climat optim de activitate pentru obţinerea unui randament maxim
→ Evitarea elementelor perturbatoare sau distractorii
→ Utilizarea unui comportament verbal adecvat locului, momentului şi sarcinii ce trebuie îndeplinită

*Ca **instrumente** propuse pentru **monitorizare** pot fi utilizate:*

- **fotografiile şi înregistrările audio/video ;**
- **jurnalele elevilor/studenţilor** *care menţionează întâmplări sau evenimente din viaţa personală, familială sau a grupului;*
- **jurnalele profesionale** *ale cadrelor didactice, care consemnează efectele pozitive şi negative ale practicilor aplicate, reacţiile elevilor/studenţilor, reflecţiile asupra propriului comportament, eventualele schimbări aplicate la nivelul clasei sau la nivelul metodologiei (pot fi zilnice sau săptămânale);*
- **interviurile** *cu elevii/studenţii;*
- **chestionare** *date elevilor/studenţilor cu scopul de a identifica elementele ce ţin de modul de percepere de către elevi/studenţi a instituţiei şcolare şi a cadrelor ei, de cultura clasei;*
- **observaţiile asupra comportamentului elevilor/studenţilor şi a comportamentului în grupurile cooperative** *cu condiţia:*
  - concentrării pe comportamentele pozitive (fie lăudate când există, fie discutate dacă nu apar) ;
  - detalierii acestora (pot fi date ca exemplu);
  - utilizării unei liste de întrebări în completarea unei grile sistematice de observare ;
  - înregistrării unui număr rezonabil de comportamente (2 – 4 pentru început) în acelaşi timp;
  - familiarizării cu munca în grup şi exersarea cooperării, apoi învăţarea elevi/studenţilor să devină operatori;
  - monitorizării în timpul lucrului şi înregistrării datelor cât mai concret;
- **produse realizate de elevi/studenţi** *(albume, desene, compuneri, colaje, revista clasei,a anului/facultăţii, etc.);*

Patru **activităţi** sunt specifice învăţării prin colaborare:

- **luarea unor decizii preinstrucţionale** referitoare la obiectivele legate de competenţele sociale: mărimea, structura, coeficientul de utilizare a muncii în grupurile mici, aranjamentul clasei, conceperea şi utilizarea materialelor instrucţionale, stabilirea rolurilor ce pot fi atribuite elevilor/studenţilor;

- **explicarea clară a sarcinilor** elevilor/studenţilor în învăţarea prin cooperare în clasă, prin concretizarea sarcinilor de învăţare, explicarea interdependenţei pozitive în cadrul grupului, clarificarea responsabilităţii faţă de propria învăţare, evidenţierea deprinderilor ce urmează a fi exersate şi perfecţionate;
- **conducerea activităţii (lecţiei)** urmărind şi monitorizând grupurile intervenind când este nevoie, îmbogăţind sarcinile şi ajutându-i pe elevi/studenţi să lucreze mai eficient în grup;
- - **structurarea şi organizarea activităţilor** la finalul activităţii în grup, evaluând învăţarea, progresele sau dificultăţile întâmpinate corectând şi îmbunătăţind procesul personal de învăţare;

Tabelul nr.1 Tehnici, metode şi strategii de învăţare prin colaborare

Tehnici	**Metode şi strategii pentru rezolvare de probleme şi dezbatere**	**Exerciţii pentru rezolvare de probleme şi discuţii**
Eseul de 5 minute	Predicţie în perechi	Gândiţi/Lucraţi în perechi/Comunicaţi
Eseul de 10 minute	Gândiţi/Lucraţi în perechi/ Comunicaţi	Mai multe capete la un loc
Argumente pe cartonaşe	Rezumaţi/Lucraţi în perechi/ Comunicaţi	Gândiţi /Asociaţi/Discutaţi
Grupurile Buzz	Formulaţi/Comunicaţi/ Ascultaţi/Creaţi	Echipe/Jocuri/Competiţii
Bolul peştelui de aur (Tehnica acvariului sau Fishbowl)	Investigaţia de grup	Metoda Phillips 66 (Reuniunea Phillips 66)
Interviul de grup	Învăţând împreună	Lectura şi rezumarea conţinutului unui text în perechi
Masa rotundă	Dezbaterea	Bulgărele de zăpadă
Lucrul în cerc	Mozaic I şi II	Comerţul cu o problemă
Controversa academică	Metoda Phillips 66 (Reuniunea Phillips 66)	Gruparea elevi/studenţilor în funcţie de atitudinea faţă de o problemă
Controversa constructivă	Mâna oarbă	Grupul mic de muncă intensivă
Susţinerea poziţiei părţii adverse	Lista de douăzeci de întrebări	Discuţia în grup
Tehnica	Grupurile cooperative	Consensul în grup

Focus grup		
Discuţia silenţioasă	STAD – Metoda învăţării în grupuri mici	
Controversa creativă	TGT –Metoda turneului în echipe	
	Jocul de rol	
	Metoda grafică	

Tehnici de spargere a gheţii, (cunoaştere, intercunoaştere, autocunoaştere)

Bingo
Ecusonul Autoportretul
Tehnica Graffiti Blazonul meu
Acesta este colegul meu! Interviu despre mine
Eu, cel care vă vorbeşte! Amprenta digitală
O percepţie extrasenzorială Colecţionarul deosebit
Vânători şi vânaţi Nodul grijilor
6 zile şi 45 minute pentru imaginea mea socială
Tehnica căutării de comori (I-II)

Exerciţii care necesită mişcarea în clasă

Agitarea clasei Cutia magică
Aceleaşi numere la un loc Linii de triaj
Căutarea de comori Linia valorilor
Unul stă, trei circulă Metoda colţurilor
Grupări preferenţiale Turul galeriei
Cartelele de opinie Răspunsul prin rotaţie
Controversa constructivă Controversa academică
Amestecaţi-vă !/ Înghеţaţi! / Formaţi perechi!
Gândiţi!/Găsiţi-vă partenerul!/Împărtăşiţi!
Scaunul lui DA şi Scaunul lui NU
Perechea mea, jumătatea mea
Omul zilei
Graffiti

Exerciţii pentru rezolvarea conflictelor

Exerciţii de cunoaştere a propriei persoane
Exerciţii de cunoaştere a celui de lângă tine
Exerciţii de comunicare
Exerciţii de examinare a rădăcinilor şi consecinţelor conflictelor
Exerciţii de rezolvare a conflictelor în cinci paşi

Exerciţii de descoperire a anumitor drepturi fundamentale ale omului şi a modului cum sunt legate de conflicte

Strategia în cinci paşi „**Urcând pe scară**”

Primul pas – recunoaşterea conflictelor
Pasul doi – cunoaşterea sentimentelor şi a gândurilor noastre
Pasul trei – descoperirea intereselor noastre profunde şi a intereselor celorlalte persoane implicate
Pasul patru – identificarea prin apelul la metoda brainstorming-ului a câtorva soluţii ale conflictului
Pasul cinci – identificarea şi punerea în practică a soluţiilor care satisfac în modul cel mai bun interesele profunde ale celor aflaţi în conflict

Aceste **„metode speciale”** implică şi **„roluri speciale”** din partea elevului/studentului, precum:

Tabelul nr.2 Roluri jucate de elevi/studenţi

roluri jucate de elevi/studenţi	ascultător	cititor
	controlor	rezumator
	reporter	responsabil cu materialele
	iscoadă	cercetaş
	tăun	interogator
	raportor	cronometror
	încurajator	facilitator
	sintetizator	activ
	furnizor	responsabil cu curăţenia
	căutător de dovezi	responsabil cu securitatea colegilor
	normator	manager
	analist	înfăptuitor
	sufletist	resurser
	creativ	finalizator
	normativ	manager

II.1.4. Ecusonul

Cartea de vizită a devenit un accesoriu obişnuit în activităţile de predare-învăţare. Ea dă culoare dar impune şi o anumită ordine şi respect pentru ceea ce face fiecare dintre partenerii relaţiei educaţionale.

Chiar dacă pare un simplu amănunt, ecusonul poate produce stări afective diferite şi celui care-l poartă şi celui care-l descifrează.

De la rutină, banal la inedit, de multe ori, nu este decât un singur pas.

Cu cât ecusonul este mai interesant, cu atât starea de bine pe care o provoacă celui care-l poartă este mai vizibilă şi cu atât mai incitant pentru ce-l căruia i-a atras atenţia. El

va fi completat doar cu numele celui care-l va purta sau fiecare participant la activitate poate realiza propriul ecuson.

Se poate da un model ca punct de plecare sau ca sursă de inspiraţie pentru altele mai deosebite.

Iată unul din ele:

Se cere membrilor grupului să deseneze o faţă umană, dacă se poate să reliefeze şi vârsta aproximativă la care aceasta se află (între 18-25 ani sau între 20-30 ani).

Apoi, alături de ochi, vor scrie cel mai frumos lucru pe care l-au văzut vreodată sau care cred că l-ar putea vedea sau ar dori să-l vadă.

Alături de urechi, vor consemna ceea ce le place să audă mai mult, alături de nas, mirosul preferat iar alături de gură (de buze) zicala , maxima, preferată.

O pălărie (indiferent de formă, mărime, culoare-joben, cowboy, sombrero, etc.) va împodobi „ portretul" pe care-l pot personaliza scriind propriul nume pe calotă sau pe bor, pe panglici.

Ecusonul poate fi oferit sau pot face schimb de ecusoane între ei.

Figura nr.33 Ecusonul

Într-o altă variantă, ecusonul ar putea surprinde pe viitorul specialist în chimie, biologie, construcţii sau arhitectură, medicină, inginerie, etc. acum în devenire.

În acest caz, **ecusonul va fi un simbol** (o carte, o planşetă, o trusă medicală, o vioară) iar pe el va fi întotdeauna scris X Y…….viitor….(medic, inginer)

Sau, ecusonul clasic va avea inserat simbolul dorit şi din nou numele şi bineînţeles, viitor (profesor, inginer,scriitor, etc.)

Ele pot fi însă şi o expresie a simplităţii - figuri geometrice, de preferat pătrat, dreptunghi, triunghi, cerc şi foarte rar octogon – din carton colorat pe care fiecare îşi scrie singur numele sau îl primeşte cu numele scris pe el.

II.2. SCURTE STRATEGII DE ÎNVĂŢARE PRIN COLABORARE

Învăţarea prin colaborare implică activ elevii/studenţii în procese de învăţare la nivel superior având ca efect o identificare mai profundă a acestora cu învăţarea, o mai bună relaţie între ei.

Chiar dacă aceştia sunt atât de diferiţi ca şanse sau abilităţi, dezvoltă obiceiuri de colaborare ce sunt atât de preţuite.

De aceea, îmbunătăţirea capacităţii de colaborare trebuie să rămână un mobil permanent pentru găsirea unor modalităţi eficiente pentru a face asta.

Indiferent cât de simplă este strategia, important este efectul pe care ea îl poate avea, natura interacţiunilor fiind cea care dictează de multe ori eficienţa.

Iată câteva astfel de strategii de învăţare prin colaborare care se pot orchestra mai uşor şi-i obişnuieşte pe elevi/studenţi să lucreze în perechi şi în grupuri mici, dezinvolt, fără inhibiţii şi fără prejudecăţi.

II.2.1. Gândiţi !/Lucraţi în perechi !/Comunicaţi !

Oferă ocazia de a discuta o anume problemă cu toţi membrii grupului în scopul clarificării ei.

După ce gândesc individual la o problemă interesantă, incitantă câteva minute, fiecare îşi va găsi un partener cu care să o discute în continuare încă câteva minute.

Este o strategie de învăţare prin colaborare simplă şi rapidă ce poate fi utilizată aproape la orice materie şi la clasele mici şi la clasele mari şi la studenţi.

Ea poate constitui un model pentru structurarea dialogului de dezvoltare ideatică sau drept matrice de dirijare a fluxului mesajelor de informare în unitate de timp.

Repetitivitatea actelor de comunicare cu stabilirea clară a unor unităţi informaţionale va duce în final la formarea unor abilităţilor de comunicare de o consistenţă deosebită.

II.2.2. Rezumaţi !/Lucraţi în perechi !/Comunicaţi !

După ce elevii/studenţii citesc textul planificat pentru studiu, profesorul le cere să se gândească puţin la el şi să-l rezume în 2-3 fraze pe care apoi să le discute cu partenerul - adică să-şi citească unul altuia rezumatele, să discute asemănările şi deosebirile dintre ele şi să facă un rezumat comun.

Se acordă fiecărui moment nu mai mult de 2-3 minute.

Se explică elevilor/studenţilor că această metodă este o extensie a celei precedente şi că poate fi realizată după lectura unui text, discutarea unor teme sau ascultarea unei prezentări.

Perechile lucrative pot rămâne aceleaşi sau se pot schimba după criterii impuse sau la alegere.

II.2.3. Formulaţi !/Comunicaţi !/Ascultaţi !/Creaţi !

Tehnica uzitată de **Johnson, Johnson & Bartlett** încă din 1990 se bazează tot pe formularea răspunsurilor individuale ale elevilor/studenţilor, pe o comunicare directă cu partenerul care trebuie să fie un bun ascultător dar şi informator, capabil să creeze împreună cu acesta un răspuns sau o perspectivă nouă în problema dezbătută.

Tehnica îndeamnă la efort intelectual, la acţiune, încurajează opinia.

Foarte răspândită şi cu multiple utilizări, această strategie încurajează găsirea de soluţii alternative.

De aceea grupurile sunt încurajate să facă mai multe încercări, să caute cu atenţie cât mai multe căi pentru a ajunge la o soluţie optimă.

Este potrivită tuturor disciplinelor iar introducerea în predare se face destul de uşor şi repede. De la formularea individuală a răspunsurilor, comunicarea

interpartenerială şi ascultare se ajunge la crearea împreună cu partenerul a unui răspuns sau a unei perspective noi ca rezultat al discuţiilor purtate.

Iată un exemplu concludent, simplu de realizat.

☻ *Aveţi la dispoziţie patru figuri geometrice. Creaţi cât mai multe obiecte, imagini utilizând doar o singură figură geometrică, apoi două, trei şi patru figuri.*

Algoritmul combinării figurilor geometrice poate fi impus sau stabilit în funcţie de dorinţa fiecăruia, de inspiraţia de moment sau va fi rezultatul alegerii grupurilor.

II.3.4. Echipe / Jocuri / Competiţii (Slavin, 1986)

Tehnica presupune învăţare prin colaborare şi apoi aplicarea individuală a celor învăţate într-un joc competitiv. Se formează „ echipe casă" care recapitulează ceea ce au învăţat după care indivizii se mută în echipe de turneu omogene pentru a se întrece într-un joc bazat pe cele învăţate.

Jocul în sine constă în a răspunde la întrebări al căror răspuns corect valorază un punct.

În această structură de cooperare, coechipierii, partenerii studiază în grupuri eterogene, învaţă să se stăpânească, să se controleze şi să-şi eficientizeze reacţiile de răspuns, dar să stăpânească şi aplicaţii individuale pe care şi le însuşesc în grupul eterogen, într-un joc bazat pe învăţare. În acest context ei îşi dezvoltă deprinderi sociale printre care sportivitatea este cea mai importantă.

La finalul competiţiei, jocului, fiecare din elevi/studenţi se întorc la grupurile lor având scoruri individuale. Suma tuturor scorurilor membrilor grupului dă scorul echipei, se stabileşte un clasament iar echipa învingătoare este recompensată.

Cu cât sunt mai numeroase prezentările aceluiaşi conţinut de idei, cu atât mai uşor şi mai rapid se constată faptul că există mai multe soluţii viabile ale aceleiaşi sarcini, ceea ce facilitează înţelegerea materialului ce trebuie studiat într-un timp mai scurt şi într-o manieră mai aprofundată.

II.4.10. Metoda Mozaic – (Metoda grupurilor interdependente)

(Jigsaw-Aronson 1978)

Utilizată cu scopul de a exersa învăţarea individuală şi prin colaborare, dar şi predarea prin intermediul experţilor, metoda mozaic se impune printr-o algoritmică flexibilă ce se aplică în cadrul unor grupuri mici de activitate.

Întreaga clasă se împarte în grupuri de câte 4, de fiecare dată într-o altă ordine pentru a-şi schimba şi rolurile şi sarcinile, punându-i să numere de la 1 la 4.

Ca material se poate folosi direct textul din manual sau distribuit pe foi fiecărui participant.

Se discută pe scurt materialul (subiectul) informând elevii/studenţii că sarcina din acea zi este de a înţelege întregul text din predarea pe care o vor face colegii de grup pe fragmente.

Grupul de baştină colaborează pe termen lung şi poate fi unisex sau ambisex, cu abilităţi diferite sau cu abilităţi deosebite.

Cum fiecare persoană din fiecare grup va purta un număr, el va fi desemnat şi expert pe o anumită problemă pe care o va prezenta grupului de baştină.

Toate numerele de acelaşi fel vor forma grupuri de lucru, realizând astfel 4 grupuri mari ce se vor numi grupuri de experţi.

Dacă clasa/anul este foarte mare, se poate lăsa jumătate de clasă/an să lucreze la altceva, în timp ce cealaltă poate lucra după metoda mozaicului.

Textul va fi împărţit şi el în fragmente ce vor fi distribuite celor patru grupuri.

Sarcina fiecărui grup este de a învăţa bine materialul repartizat - să-l citească şi să discute între ei pentru a-l înţelege bine.

De comun acord vor hotărî cum îl pot preda pentru că se vor întoarce la grupul de baştină pentru a-l preda celorlalţi.

Important este ca fiecare dintre membrii grupului de experţi să înţeleagă responsabilitatea pentru predarea fragmentului repartizat, chiar dacă îşi pot alege strategiile şi materialele pe care le vor utiliza.

Sarcinile sunt foarte importante – dacă ştim că unii nu pot conlucra, alţii vor să domine sau să se joace, sunt pasivi sau timizi, trebuie să ne asigurăm că ele vor fi îndeplinite.

Când vrem să-i facem să înveţe prin cooperare, vrem ca fiecare să-şi facă bucăţica lui, deci să-şi asume o sarcină şi un standard de practicare, norme şi principii de comportament în grup, un nivel optim de comunicare şi să le şi respecte.

Paşii definitori sunt:

a) *Formarea grupurilor eterogene (grupul mamă, casă sau de baştină);*
b) *Prezentarea temei şi împărţirea acesteia în subteme;*
c) *Formarea grupurilor de experţi, prezentarea instrucţiunilor şi clarificarea sarcinilor;*
d) *Studierea materialului în grupurile de experţi şi pregătirea răspunsurilor pentru colegii din grupul mamă sau iniţial.(Este momentul ca experţii să realizeze predarea coechipierilor lor);*
e) *Refacerea grupurilor iniţiale şi prezentarea răspunsurilor experţilor pentru întreaga echipă;*
f) *Testarea individuală;*
g) *Evaluarea muncii în echipe şi recunoaşterea meritelor acestora;*
h) *Rezumarea poziţiei şi a argumentelor grupului şi redactarea unei lucrări individual;*

Iată câteva din standardele ce trebuie respectate:

- **A asculta în mod activ** pentru că ascultarea este un semn de înţelepciune dar şi de activitate, de implicare, participare;
- **A nu reduce pe nimeni la tăcere** înseamnă a elimina atitudinea negativă pentru a evita tăcerea, a nu tăia vorba cuiva;
- **Împărţirea cinstită a timpului pentru fiecare** va asigura participarea tuturor membrilor grupului la activitate, adică fiecăruia îi va veni rândul să vorbească, fie că vor sau nu, au curaj sau nu au, eliminând tendinţa de monopolizare a discuţiilor, dominarea;
- **Asigurarea că nu se divaghează de la sarcină** - elimină situaţiile în care din cauza necunoaşterii felului în care trebuie discutată o problemă nu se acoperă toate aspectele;

Adică, toţi membrii realizează o ascultare activă fără insulte şi ridiculizări, fiecare vorbeşte când îi vine rândul, concentrându-se pe sarcină şi evitând intervenţiile nerelevante, fiecăruia îi sunt adresate întrebări din întregul material, cooperarea presupunând că ei pot să înveţe nu doar informându-se individual ci şi ascultând ceea ce expun colegii lor de grup. Învăţând pe alţii, experţii îşi consolidează propriile cunoştinţe.

Îndeplinindu-şi fiecare „subsarcina" pentru a realiza sarcina comună, se creează condiţiile cooperării între membrii grupurilor.

Fiecare contribuţie este esenţială pentru reuşita grupului ceea ce reduce riscul apariţiei unei ierarhii şi întăreşte coeziunea în cadrul acestuia.

Pentru a dirija eficient însuşirea textului se pot realiza fişe de expert (4) la care grupul specializat într-o problemă trebuie să răspundă la 3-4 întrebări.

În funcţie de complexitatea textului, de numărul paragrafelor, de sarcinile stabilite în legătură cu acestea, nivelul de pregătire al grupei/clasei/anului, de modalitatea de structurare a materialului de studiat, de bugetul temporal alocat fiecărui aspect în parte se stabilesc şi conţinuturile fişelor de expert care nu vor depăşi niciodată numărul de patru pentru facilitatea analizelor ce vor urma.

În cazul în care demersurile organizatorice se fac anticipat, se recomandă existenţa unui „expert" de rezervă care să poată acoperi una din subteme în eventualitatea unei absentări a cuiva.

Tabelul nr.7 Fişe de expert

Fişa de expert #1 Cum a ajuns cartoful în Europa? Cum l-au adaptat oamenii pentru nevoile lor? Numiţi câteva varietăţi de cartofi.	**Fişa de expert #2** Care sunt avantajele ameliorării cartofului? Cine profită mai mult de pe urma cartofului ? (cei care îl cultivă)? Numiţi şi descrieţi tehnologiile de prelucrare a cartofului.
Fişa de expert #3 Descrieţi cartoful. Numiţi produse şi utilizări ale cartofului. Numiţi cât mai multe meniuri în componenţa cărora intră cartoful.	**Fişa de expert #4** Denumiţi substanţele nutritive conţinute de cartof. Exemplificaţi efectele curative ale cartofului Numiţi alte plante similare cartofului.

Toţi membrii grupului se ocupă de aceeaşi sarcină, întâi individual şi apoi în grup.

Dacă au ceva neclarităţi, pot întreba sau pot reformula în cuvinte proprii pentru a fi siguri că au înţeles.

Grupurile de experţi au obligaţia ca în timp de 20 de minute să discute întrebările şi să stabilească răspunsurile, să identifice locurile din text unde se află răspunsurile şi să-şi noteze răspunsurile grupului.

Pentru a-i încuraja şi a-i ajuta să se concentreze pe sarcină, profesorul poate să circule de la un grup la altul şi să facă intervenţiile cerute de situaţii şi context.

Când timpul de studiu s-a epuizat, se vor întoarce la **grupurile de baştină** sau „**casă"**, „**mamă**" unde fiecare participant va încerca în 5 minute să prezinte celorlalţi ce a învăţat în grupul de experţi.

Expertul nu numai că raportează ci şi pune întrebări, răspunde la ele, până când se lămureşte că toate lumea a înţeles şi şi-a însuşit fragmentul său de text.

Activitatea se poate încheia cu o evaluare care presupune consemnarea de către fiecare participant a contribuţiilor la discuţii şi a unor scurte strategii de desfăşurare a activităţii care ar fi crescut calitatea acesteia.

În timpul "predării" pot folosi strategiile care le consideră cele mai eficiente.

De exemplu, pentru standardele

☺ **Ascultare activă**
☺ **Nu reduce pe nimeni la tăcere !**
☺ **Împărţirea cinstită a timpului pe care fiecare îl va putea folosi în grup**
☺ **Asigurarea că nu se divaghează de la sarcină.**

se pot folosi **strategiile:**

Tabelul nr.8 Ascultarea activă

Cum arată?	***Cum sună?***	***Cum ne face să ne simţim?***
Gestică Poziţia corpului Mimica Privirea/activităţile Mişcări neconştiente	Verbal Simplu (DA/NU) Complex - intervenţii Participativ Dialog paralingvistic	Bine Încrezător Egal cu ceilalţi Activ Important pentru grup Pasibil de a face asocieri, comparaţii Atent, Concentrat Încurajat Responsabil

Aceasta, ştiut fiind, că în cadrul ascultării active transmiţi întotdeauna celuilalt mesajul:

„Eşti important; vreau să te înţeleg!"

şi că o utilizezi **când**:

1.) a) interlocutorul:

- vorbeşte despre ceva sau îşi exprimă sentimentele
- are o problemă
- dezvăluie idei importante doar pentru el

b) când cineva:

- vrea să împărtăşească ceva sau vrea să fie împreună cu cealaltă persoană
- crede că înţelege ceea ce îi spune cealaltă persoană, dar vrea să verifice
- nu este sigur de semnificaţia celor spuse de interlocutor

2.) când se impune:

- focalizarea pe vorbitor

- acordarea unei atenţii deosebite sentimentelor vorbitorului
- luarea în consideraţie a sentimentelor prietenoase şi neprieten
- demonstrarea că înţelegi ceea ce ţi se spune
- prezenţa unui ascultător „dificil”
- neetichetarea vorbitorului

Tabelul nr.9 Nu reduce pe nimeni la tăcere !

Cum arată?	***Cum sună?***	***Cum ne face să ne simţim?***
Atitudine deschisă Toleranţa ideilor Atitudini empatice Climat relaxant şi stimulativ Atitudine de încurajare, de sprijin Atitudine proactivă Convergenţa intereselor pe sarcină	**NU** = inexistent Eliminarea formulărilor negative (Nu-i corect! Aceasta nu se poate!) Prezenţa încurajărilor prin expresii pozitive de tipul: Interesant! Original! Da! Foarte bine! Extraordinar ! Cred că este o idee bună!	Încrezători în noi Toleranţi şi buni Cu sentimentul apartenenţei la grup Lipsiţi de frustrări Ataşaţi de grup, de valorile sale Interactivi

Tabelul nr.10 Împărţirea cinstită a timpului pe care îl va putea folosi în grup

Cum arată?	***Cum sună?***	***Cum ne face să ne simţim***?
Ordine în interiorul activităţii Cuantificarea timpului de intervenţie Se formulează păreri diferite Nu se judecă celălalt Neimixtiunea în timpul intervenţiilor Se emit păreri noi, nu se repetă cele ale celorlalţi	Se combate ideea - **NU** Comportament verbal şi non-verbal asertiv Exprimarea satisfacţiei pentru modul în care se poate susţine eficient un punct de vedere	*Plan afectiv* → respectat, util, încrezător, înţeles *Plan cognitiv* → eficient, productiv, organizat, acceptat, egal în drepturi, partener în relaţie,

Tabelul nr. 11 Asigurarea că nu se divaghează de la sarcină

Cum arată?	***Cum sună?***	***Cum ne face să ne simţim?***
	Verbalizarea situaţiei	Important Capabil

Vizualizarea prin mimică, gestică Postură a clişeului	Prezenţa paraverbalului Comunicare subiectivă Seriozitatea indicaţiilor	Responsabil Valoros Egal cu ceilalţi Util Prieten De ajutor Liber (securizat) Necenzurat Recunoscut Încurajat

Cei **nouă paşi** sau cele nouă secvenţe constituie un algoritm care asigură corectitudinea demersurilor de predare-învăţare şi împiedică divagarea şi utilizarea neraţională a resurselor temporale, impunând o unitate strategică de acţiune.

Paşii 5,6,7 asigură realizarea sensului (elevii/studenţii ascultă părerile colegilor, cântăresc sensurile care se reliefează în legătură cu problemele discutate, important fiind să se audă cât mai multe voci cu privire la subiectul abordat)

Pasul 8 este considerat cel mai important pentru că oferă membrilor grupului de experţi ocazia şi posibilitatea de a-şi schimba punctul de vedere asupra problemei şi a face acest lucru public. Participanţii trebuie să înţeleagă această schimbare ca pe ceva normal pentru demersul de gândire critică, ca pe un rezultat al unei gândiri autentice în cadrul căreia şi-au articulat cu claritate ideile şi le-au comunicat celorlalţi astfel încât să nu rămână doar la nivelul împărtăşirii cu alţii, ci să fie înţelese de toţi.

Ca activitate de reflecţie, **pasul 9** implică rezumarea poziţiei şi a argumentelor grupului şi redactarea unei lucrări individuale care, chiar dacă se bazează pe reflecţiile şi inteligenţa altora, le vor exprima utilizând propriul vocabular şi propria sensibilitate.

Şi profesorul şi elevii/studenţii trebuie să se simtă responsabili pentru opiniile şi convingerile exprimate, dar mai ales să şi le poată susţine cu claritate, pertinenţă şi argumente solide.

II.5. TEHNICI DE PREDARE-ÎNVĂŢARE

II.5.1. Tehnica Focus Grup

Utilizând potenţialul de învăţare şi producţie de idei în cadrul grupurilor, ea presupune o discuţie focalizată care tinde să furnizeze un **complex informaţional** calitativ (membrii grupelor/echipelor neemiţând doar idei în manieră abstractă, ci dezvoltând, bazat pe interacţiunea şi influenţa reciprocă a fiecăruia dintre ei, o construcţie de grup).

Tehnica formează şi amplifică potenţialul de interacţiune a participanţilor în cadrul grupurilor didactice (**conformarea, coeziunea, devianţa**).

Dezvoltarea consensului nu este una din priorităţile Focus grupului, ea propunându-şi de multe ori chiar contrariul.

Dacă tehnicile de genul brainstorming-ului se direcţionează spre rezolvarea de probleme particulare, tehnica Focus grupului pune accent mai mult pe colectarea de idei, opinii şi date şi pe analiza procesului complex de influenţare a opiniilor în cadrul grupului.

Fenomen deosebit de interesant, parcurge un drum sinuos de la constituirea opiniei de grup identificabilă în cea mai mare parte în acţiunile latente sau manifeste ale membrilor grupului şi până la modificarea poziţiei faţă de o anume emisie de idei şi la schimbarea totală a părerilor în finalul discuţiilor.

Acest fapt reliefează importanţa armonizării şi optimizării relaţiei dintre obiectivele propuse şi modul de integrare a acestei tehnici cu altele de acelaşi fel, în vederea realizării unei **structuri completative, dar nu complementare,** a unei maniere integratoare de a pune în discuţie învăţarea ca activitate umană.

Se resimte necesitatea utilizării unui număr suficient de mare de grupuri (este posibil să fim puşi în situaţia de a ne confrunta cu multe nuanţe pornind de la ideea grupurilor pasionale sau, dimpotrivă, inerte în manifestare); ele pot fi păstrate în scop didactic sau folosite concomitent cu spargerea lor şi utilizarea membrilor componenţi în structura unor alte grupuri.

Similitudinile cu Reuniunea Phillips 66 sunt evidente, în cadrul ei utilizarea unei discuţii în plen va realiza o echilibrare prin dinamizarea grupurilor mai neimplicative sau ponderarea celorlalte.

Desfăşurarea Focus grupului se face în conformitate cu o planificare a studiului ce include stabilirea scopului, o tipologie a întrebărilor ce trebuie să aibă calitatea de a părea spontane chiar dacă sunt îndelung gândite şi corelate cu gradul de cunoaştere al participanţilor.

Respectarea de către profesorul moderator a unor **reguli** ce asigură calitatea şi eficienţa metodei este absolut necesară:

- *salutul participanţilor şi autoprezentarea, gesturi ce dezvăluie respectul şi consideraţia faţă de participanţi, dar şi faţă de sine;*
- *desenarea unei hărţi/diagrame a locurilor din sală foarte utilă pentru rapiditate şi siguranţă în acţiune;*
- *obţinerea informaţiilor despre participanţi şi valorizarea oricărei poziţii exprimate;*
- *stabilirea unui set de reguli împreună cu participanţii;*
- *explicarea obiectului şi subiectului întâlnirii (prezentarea temei Focus grupului)*
- *insistarea asupra ideii că nu există răspunsuri bune şi răspunsuri rele sau greşite şi convingerea auditoriului că o poziţie exprimată nu este o replică la poziţia exprimată de altcineva (chiar dacă o contrazice pe aceasta), ci este o idee nouă;*
- *expunerea propriului rol în care nu va aduce contribuţii de substanţă la desfăşurarea Focus grupului, ceea ce îi va conferi legitimitatea de moderator;*
- *sistarea întrebărilor.*

Implicarea acestei metode în procesul de predare-învăţare presupune cel puţin două maniere de lucru cu elevii/studenţii:

- **maniera cumulativă**, care are ca rezultat obţinerea unei palete mai largi informaţionale. Iniţial unul din grupuri discută liber asupra problemei puse în discuţie, urmând ca în final să fie sintetizate. După ce cel de-al doilea grup a epuizat de discutat aspectele esenţiale ale problemei, se prezintă concluziile obţinute de primul grup. Dezbaterile continuă în acelaşi mod cu toate grupurile incluse în activitatea de tip Focus grup.
- **maniera contradictorie** de Focus Grup care are ca scop atragerea persoanelor mai rezervate sau cu tendinţe inhibitorii prin agresiune şi confruntare. Ca atare, o persoană din cadrul grupului va fi desemnată fără ştirea participanţilor să aducă contraargumente exact în momentul în care grupul ar ajunge la un consens simplu, bazat pe epuizarea punctelor tematice.

În Focus grup, accentul cade pe cerinţele de interacţiune care constituie o garanţie pentru calitatea şi frecvenţa interacţiunilor dintre grupuri. Interdependenţa dintre grupuri se constituie la nivelul a trei forme importante:

- **interdependenţa comună;**
- **interdependenţa secvenţială;**
- **interdependenţa reciprocă;**

Interdependenţa comună oferă grupurilor o formulă de independenţă a unuia în raport cu celălalt, iar dezvoltarea în cadrul clasei/anului/grupei este concepută astfel încât ea să beneficieze de resurse şi să se înscrie în sistemul de obiective presupuse şi impuse de activitatea didactică.

Grupurile îşi desfăşoară activităţile în mod separat, fiecare urmărind obiectivele proprii iar interacţiunile intergrupuri sunt aleatorii şi nespecifice pentru că adevărata interacţiune este cea intragrupală şi tot ea dă specificitate activităţii care se desfăşoară în interiorul grupului (**interdepedenţă lărgită);**

Interdependenţa secvenţială oferă o perspectivă utilă, pe fondul dezvoltării unui climat motivant, a constituirii identităţii de grup şi conturează disponibilităţi de interşanjabilitate între grupuri (nu în totalitate, dar ele pot deveni frecvente), inclusiv o continuitate acţională;

Interdependenţa reciprocă presupune că grupurile depind în ceea ce priveşte variabilele de pornire în mod direct unele de altele.

În activităţile educaţionale aceste trei tipuri de interdependenţă se îmbină în mod permanent. Ca orice tehnică sau metodă, utilizarea ei prezintă unele **avantaje** demne de luat în seamă:

- *impunerea unui climat pozitiv de discuţie, nonconflictual ce dă încredere membrilor grupului în forţele lor;*
- *dezvoltarea unei maniere pozitive de focalizare pe o activitate-sarcină şi a unor strategii naturale de ocolire sau diminuare a divagaţiilor şi fenomenelor de perturbare a comunicării interpersonale;*
- *dezvoltarea plăcerii pentru discuţii, chiar şi în momentul în care paticipanţii nu se află în grupurile în care ele se desfăşoară;*
- *dezvoltarea unei maniere neinhibitorii de lucru;*
- *influenţarea reciprocă a ideaţiei participanţilor;*
- *încurajarea schimbărilor, uneori chiar dramatice, ale opiniilor individuale;*
- *apropierea participanţilor de lucrul într-un grup natural este facilitată de trecerea cu uşurinţă dintr-un grup în altul;*

dar şi o serie de **dificultăţi** (**McKinney**):

- *lipsa de participare a unor membrii ai grupului la activitate;*
- *ambiguitatea tăcerii provocate de necunoaşterea cauzelor care au indus-o→ timiditate, anxietate asociată vorbirii, introversie, blocaj emoţional*;
  Când ea ţine de structura personală, cel implicat în activitate participă puţin la interacţiunile grupului fiind considerat ineficient, mai puţin competitiv sau competent şi cu prea puţine şanse de a fi lider datorită absenţei abilităţilor de comunicare.
  Când însă tăcerea este strategică, cel care o utilizează trebuie să fie foarte atent ca mesajul pe care a vrut să-l transmită să fie bine înţeles de ceilalţi şi să decodeze cât mai corect , exact pe cel primit de la grup.

GÂNDIREA CRITICĂ

Gândirea critică este capacitatea esenţială ce trebuie încurajată şi dezvoltată într-un mediu propice şi nu un proces creator care să aibă scopuri mai puţin definite.

A gândi critic **presupune a lua idei, a le examina implicaţiile, a le expune unui scepticism constructiv, a le pune în balanţă cu alte puncte de vedere opuse, a construi sisteme de argumente care să le sprijine şi să dea consistenţă şi a lua o poziţie pe baza acestor structuri.**

Proces complex de integrare creativă a ideilor şi resurselor de reconceptualizare şi reîncadrare a conceptelor şi informaţiilor, **gândirea critică este în acelaşi timp un proces cognitiv activ şi interactiv ce are loc simultan la mai multe nivele, fiind întotdeauna îndreptată spre un scop.**

Uzitat în majoritatea cercurilor educatorilor, de decenii, termenul de gândire critică s-a îmbogăţit cu atâtea semnificaţii, încât, este destul de dificil să se dea o definiţie universal-valabilă.

Pentru unii, ea semnifică **gândirea de nivel "superior**" care în taxonomia abilităţilor cognitive a lui **Bloom** ocupă o poziţie superioară.

Universitarii catedrelor de filosofie desemnează prin ea deprinderile de gândire logică şi de argumentare care-i fac pe cursanţi să citească cu atenţie, să analizeze şi să scrie cu claritate. Pe de altă parte, teoreticienii literaturii şi colegii lor consideră "critica" ca pe o aliniere pentru o abordare care demontează textul în părţile sale constitutive, uneori cu tendinţa de a descoperi, chiar şi acolo unde nu este necesar, de a suspiciona felul cum textele ajung să aibă, chiar şi involuntar, un anumit efect asupra lectorilor şi motivele care au declanşat scrierea.

Şi exemplele ar putea continua. În educaţie, pentru urmaşii lui **Paolo Freire** „critica" se referă la **momentul conştiinţei, creşterii sentimentului de participare a celui care învaţă la construirea propriului său destin prin comunicare permanentă cu ceilalţi, prin valorizare.**

O pleiadă întreagă de filosofi, logicieni, informaticieni, ciberneticieni au încercat să facă, fiecare din prisma propriei profesiuni sau şcoli (sisteme) filosofice o catalogare a proceselor ce ar putea fi etichetate ca gândire critică.

Pearson (1991) spunea că **definiţia înţelegerii** este, de fapt**, „a găsi răspunsuri la propriile tale întrebări,** iar **durabilitatea ei depinde de procesul de corelare a informaţiilor noi cu schemele preexistente."**

Gânditori activi şi angajaţi, gânditorii critici operează sistematic şi reflexiv cu noţiunile şi cunoştinţele pe care le au pentru a se redefini pe ei înşişi şi felul în care percep lumea pe măsură ce cresc şi învaţă. Ei devin capabili să înţeleagă mai bine idei şi scheme noi, modalităţi noi de a relaţiona, informaţiile şi conceptele cu cât devin mai conştienţi de propriile lor procese metacognitive şi se simt stăpâni pe ele.

Pentru că au acces şi control sporit asupra propriei gândiri, ei pot reflecta mai bine asupra informaţiilor noi, au mai multă în credere în capacităţile lor de a integra cunoştinţe noi între cele anterioare, sunt mai deschişi la influenţele şi ideile noi şi le incorporează productiv în propriile scheme de gândire fără presiuni exterioare.

În acest mod ei pot combina cu multă uşurinţă pornind de la cunoştinţe familiare şi evidente idei şi informaţii, sunt capabili să folosească creativ cunoştinţe asimilate în rezolvarea de probleme, în formularea şi generarea de opinii.

Conştientizarea propriului sistem de convingeri dă flexibilitate schemelor lor logice făcându-le mai puţin fragile, îi face mai puţin susceptibili de a cădea victime manipulărilor şi presiunilor de moment.

Până la urmă, lăsând la o parte orgoliul profesional, filosoful Mathew Lipman a fost obligat să recunoască că **„lista este nesfârşită pentru că ea nu face decât să încerce să cuprindă inventarul abilităţilor intelectuale, să implice elevii/studenţii în discuţii asupra unor idei interesante, încurajându-i în investigaţii temeinice şi dezbateri autentice".**

Investigarea permanentă a problemelor care-i preocupă pe aceştia în prezenţa unui profesor atent, cu discuţii bogate, însufleţite va dezvolta un număr mare de deprinderi de gândire critică pe măsură ce elevii/studenţii se obişnuiesc cu acest stil de lucru.

A folosi strategii ale investigării înseamnă a gândi critic, adică a pune întrebări şi a căuta sistematic răspunsul, a comunica, a folosi un scepticism politicos, a găsi alternative la atitudini deja fixate, a întreba „ce ar fi dacă?" a adopta o poziţie pe baza unei argumentări întemeiate şi a o apăra raţional ţinând cont de argumentele celorlalţi, a le analiza logica.

Aşadar, este clar că în afara comunicării nimic din toate acestea nu se poate întâmpla.

Mathew Lipman (1988) susţine că termenul de "**gândire critică**" se referă practic la toate **funcţiile unei minţi active**.

Cel mai des întâlnite **concepţii ale gândirii critice** sunt cele care o definesc ca **pricepere,** ca **proces mental** şi ca **set de proceduri** chiar dacă, în literatura de specialitate, repetaţii termeni ca pricepere, abilitate, procedură, comportament, operaţie mentală dau naştere la erori şi confuzii cu privire la ea, ca urmare a diferitelor nivele de superficialitate.

Siegel (1988) referindu-se la *gândirea critică privită ca pricepere* spunea că gânditorul critic are "un anume caracter cât şi anumite abilităţi – o mare **varietate de abilităţi ale raţionalului**" în timp ce **Paul** (1984) descria ***abilităţile gândirii critice*** ca **„un set integral de abilităţi macrologice".**

Raportul Delphi asupra gândirii critice (**Faccione**, 1990) care se bazează pe consensul experţilor în domeniu, consideră **gândirea critică ca funcţie a abilităţilor cognitive în interpretare, analiză, evaluare, referire, explicare şi autoreglare, „abilitate"** semnificând faptul că un individ este capabil în ceea ce priveşte un subiect anume în timp ce un gânditor priceput este o persoană capabilă să gândească bine şi să întocmească criteriile relevante cu privire la raţionarea corectă.

Adică, o persoană care gândeşte critic poate face mai mult decât să citeze o definiţie pentru ad hominem, are obligatoriu o cultură generală şi un anumit nivel standard al gândirii, abilitatea fiind concepută ca o operaţie identificabilă, generică sau discretă.

Ca abilitate, în diviziunea tripartită a obiectivelor educaţionale (cunoştinţe, abilităţi, valori), separă gândirea critică de dezvoltarea cunoaşterii, de înţelegere şi de atitudine, ea implicând operaţii generice care se pot dobândi, transfera şi aplica în diferite ipostaze.

Worsham şi Stockton (1986) susţineau că „există abilităţi primare şi comune celor mai multe activităţi curriculare (adunarea de informaţii, găsirea ideii principale, determinarea înţelesului)", iar **Beyer** (1987) referindu-se la abilitatea de a gândi discret, că „**pentru a stăpâni o abilitate sau o strategie a gândirii înseamnă să fii în stare să foloseşti acea operaţie eficient şi efectiv într-o varietate de situaţii".**

Părerile sunt însă împărţite – unii recunosc necesitatea unei culturi de bază pentru a exista gândire critică, dar menţin o graniţă între cunoaştere şi ea.

Nickerson (1985) afirmă că: „Recunoaşterea independenţei gândirii şi cunoaşterii nu neagă realitatea diferenţelor dintre ele. Este cunoscut că persoane cu cunoştinţe similare pot să difere semnificativ în felul de a le aplica".

Sharon Bailin, Roland Case, Jerrold R. Coombs şi **Leroy B. Daniels** consideră că distincţia în sine este imposibil de contrazis, dar rezultatele la problemele de gândire nu pot fi separate de cunoştinţe. Actele (prezicerea, interpretarea) considerate ca abilităţi generice diferă în funcţie de situaţie şi de specificitatea cunoştinţelor şi înţelegerii necesare îndeplinirii unei misiuni.

Oricum, este clar pentru toată lumea că între interpretarea unui grafic şi interpretarea unei piese de teatru este distanţă ca de la cer la pământ.

Prima presupune o înţelegere a relaţiilor dintre entităţile prezente în grafic prin intermediul convenţiilor geometrice, a doua este legată de construirea unui înţeles plauzibil pentru o piesă bazată pe o dovadă textuală.

Ambele exemple diferă de interpretarea motivelor cuiva care nu poate evita

interpretarea anumitor convingeri, atitudini, credinţe de către un individ bazate pe

citirea sentimentelor acelei persoane, după cum, prezicerea vremii este total diferită de

prezicerea sfârşitului unei povestiri pentru că presupun nivele diferite de înţelegere.

Pe lângă faptul că nu este profesionist în gândirea critică, trebuie să acumuleze cunoştinţe diverse, realizarea distincţiilor şi înţelegerea diferenţelor dintre o condiţie necesară şi una suficientă nu presupune numai cultura de bază, ci şi parte din ceea ce înseamnă gândire critică.

Faccione (1990) pune punctul pe „i" sintetizând:

„Această cultură specifică domeniului de faţă include înţelegerea principiilor metodologice şi competenţa de a se angaja în practicile care sunt în miezul judecăţilor raţionale în aceste contexte specifice**. Prea multă valoare se pierde dacă gândirea critică este concepută ca o simplă listă de operaţii logice şi cunoştinţe specifice domeniului în cauză, ca o simplă sumă de informaţii".**

Gândirea critică implică nu numai capacitatea de angajare în a gândi corect, ci şi dispoziţia de a face aceasta. Referindu-se la acest aspect al gândirii critice ca şi spirit critic, **Siegel** (1988) îl consideră la fel de important ca şi componenta argumentelor.

Ennis (1987) include pentru specificitatea noţiunii de „logică clară" asupra gândirii critice a lui **Paul** (1982) dispoziţii, valori şi trăsături de caracter.

Ecuaţia gândirii critice ca abilitate presupune existenţa unor procese, proceduri sau operaţii discrete.

Chuska (1986) distinge „moduri de gândire" (procesele fiind incluse) şi „abilităţi de gândire" (profesionalismul unei persoane se demonstrează practic).

Când gândirea critică este privită **ca proces mintal**, atunci a fi un bun gânditor critic este o problemă de cât de bune îţi sunt anumite procese mentale.

Kirley şi **Kuykendall** (1991) afirmă că „**a gândi este un proces holistic** (holistic – o teorie care susţine că un obiect reprezintă mai mult decât părţile sale puse la un loc) în care diferite procese mentale lucrează împreună" şi fac referinţă la „antrenarea abilităţilor intelectuale".

Bailin şi Jerrold (1992) consideră că **această concepţie este „greşită din punct de vedere logic şi rău intenţionată pedagogic" pentru că este o mare diferenţă între procesele fizice şi cele mentale care pot fi identificate doar prin intermediul rezultatelor lor, observarea lor directă fiind logic imposibilă.**

Oricum ele sunt diferenţiate nu prin observarea calităţii proceselor, ci prin distingerea tuturor rezultatelor finale ştiind din start că efectul nu este rezultatul aceloraşi cauze de fiecare dată.

Ambiguitatea termenului proces care poate fi „orice şir de evenimente care are un rezultat" se trage din încercarea de a oferi un răspuns următoarei întrebări: „Sunt abilităţile gândirii transferabile?"

Cursul evenimentelor se poate lega de rezultatele lor în trei feluri diferite:

1. *cursul evenimentelor numit şi „selecţie naturală" are ca rezultat evoluţia speciilor;*
2. *legătura poate fi similară în acelaşi fel cu rezultatul unei curse de ciclism (se leagă de modul cum au evoluat participanţii);*
3. *legătura seamănă cu aceea în care aflarea în faţa unui obiect este în relaţie cu observarea lui.*

1. **= relaţia proces – produs**
2. **= relaţia misiune – realizare**
3. **= relaţia orientare – recepţie**

Perechea 1: proces – produs, caracterizează situaţiile în care o serie de schimbări sau o anumită relaţie produce un rezultat identificabil.

Pentru a caracteriza ceea ce fac oamenii pentru a obţine un rezultat, mai ales că aceştia fac eforturi pentru a reuşi să obţină ceva şi de multe ori, în ciuda efortului, cunosc şi gustul amar al eşecului, se apelează la **perechea misiune – realizare.**

Respectând aceleaşi etape ale unui proces, nu este obligatoriu să obţinem aceleaşi rezultate, iar o întâmplare, o acţiune poate fi relatată şi ca proces şi ca sarcină.

Verbe ca „a vedea", „a observa", „a realiza" se referă la rezultate finale de un anumit fel care implică şi/sau aparatele percepţiei şi/sau abilităţile mentale (**perechea orientare – percepţie**).

Există sarcini pe care le-am putea observa şi noi sau pentru care să ne pregătim conceptual ,dar nu înseamnă că vom avea garanţia unui rezultat dorit.

Nu-i putem învăţa pe elevii/studenţii noştri procesul observării falsităţii întrucât nici noi nu avem dovezi certe că ar exista un asemenea proces, dar avem posibilitatea de:

- **a-i ghida spre însuşirea unor concepte (argument valid, de exemplu) care le-ar permite să observe falsităţile pe care altfel le-ar fi scăpat fără a garanta totuşi că le vor percepe ca atare;**
- **a-i motiva să observe argumentele valide sau să fie atenţi la cele invalide;**
- **a le preda proceduri care să-i ajute să se orienteze către sursele de informaţie.**

Susţinătorii gândirii critice vor ca şcoala să ofere informaţii ce pot fi folosite în activitatea profesională – abstractizarea, analizarea, clasificarea, secvenţierea, sintetizarea, „traducerea" fiind nelipsite, fiind considerate comune tuturor situaţiilor ceea ce dă posibilitatea apariţiei **transferului învăţării**.

Este verificat că cine învaţă lovitura de dreapta în tenis poate învăţa simultan şi lovitura de dreapta în squash cu mai multă uşurinţă decât un novice în ambele sporturi.

Situaţiile critice pot avea similitudini, dar a le reduce la procese înseamnă să cădem într-o „**monocromatică şi total greşită vedere a predării gândirii critice**".

Gândirea critică privită ca procedură generală descrisă de obicei în funcţie de paşi, stadii şi faze pune în discuţie chestionarea ca metodă ştiinţifică, rezolvarea problemelor şi luarea deciziilor (**Wright**, 1993) în timp ce **Marzano** (1988) şi **Overgaard** (1989) se referă la ea ca la o sumă de proceduri distincte.

Marzano şi colaboratorii (1988) consideră că există **8 proceduri distincte de gândire:**

- *formarea conceptelor,*
- *formarea principiilor,*
- *înţelegerea şi rezolvarea problemelor,*
- *luarea deciziilor,*
- *căutarea,*
- *compunerea*
- *discursul oral,*

fiecare distingându-se prin tipul concluziei şi efectul produs şi constituind inima promovării gândirii.

Formalitatea secvenţei de paşi implicată în aceste proceduri constituie o variabilă importantă pentru acest mod de considerare a gândirii critice, dar părerile cu privire la algoritmica şi euristica gândirii ca şi procedura sunt diverse.

Nickerson şi colaboratorii (1985) consideră **algoritmul ca o reţetă pas-cu-pas care garantează atingerea unui anumit obiectiv, iar euristica o procedură care abia dacă reuşeşte în anumite cazuri să ajungă la un rezultat**.

Susţinătorii algoritmicii susţin că:

1. ***există un număr de proceduri extrem de sigure care luate împreună duc la rezultatul dorit***

2. ***paşii procedurilor au o ordine exactă care este nemodificabilă***
3. ***stăpânirea acestor paşi este esenţială.***

Cei care susţin euristica au un set mai puţin strict de presupuneri:

1. ***există un număr (potenţial) mare de proceduri reţete pentru rezolvarea problemelor***
2. ***ordinea paşilor nu este strictă***
3. ***stăpânirea acestor paşi nu este esenţială învăţării gândirii***

Glaser (1984) consideră că „majoritatea acestor programe de promovare a gândirii pun accent pe predarea proceselor generale, euristicilor generale şi a regulilor de raţionare şi rezolvare a problemelor care pot fi obţinute ca şi obiceiuri de gândire transferabile".

Marzano (1988) consideră că trebuie evitate situaţiile în care aceste proceduri sunt predate ca proceduri prescrise şi considerate „**repertorii alternative**" care sunt „semiordonate" sau sunt „**ipoteze de muncă legate de cel mai bun drum spre atingerea unui obiectiv**", procedurile generale fiind flexibile pentru profesori şi adaptate pentru elevi.

Beach (1987) consideră însă că, secvenţa de paşi este mult mai importantă iar studierea procedurilor prin reducerea gândirii critice la ea oferă descrieri operaţionale sau sarcini de construire a ei.

Fiind **o gândire sofisticată**, s-ar crede că numai elevii/studenţii mari o pot practica, dar la nivelul lor de dezvoltare şi copiii pot fi capabili de o gândire sofisticată, mai ales că ei îşi manifestă în mod expres dorinţa de a se implica în rezolvarea de probleme şi în luarea de decizii complexe.

Gândirea critică şi flexibilă este posibilă la orice vârstă şi este favorizată de a atmosferă în care se încurajează diversitatea de opinie şi libertatea exprimării ei, dar ea cere timp, atenţie şi intenţie.

Învăţarea pasivă, tradiţională nu mai poate acoperi cerinţele de educaţie, elevii, *„magaziile noastre informaţionale"* simţind disconfort intelectual şi acţional, inadecvare socială, pentru că, ceea ce promovează învăţământul tradiţional nu-şi mai găseşte acoperire în social."

Acum au nevoie să meargă dincolo de căutarea activă a informaţiei, realizând asocieri între ceea ce au învăţat din propriile experienţe şi experienţa altora, interogând veridicitatea sau autoritatea, analizând logica argumentaţiei, stabilind consecinţele, analizând cauzele şi efectele implicate, căutând, structurând şi imaginând, pornind de la algoritmi cunoscuţi, soluţii noi pentru problemele ridicate, punând ei înşişi întrebări, care nu de puţine ori, pun în dificultate şi minţile cele mai ascuţite.

Oricum, ştiinţa şi practica pedagogică pusă în slujba gândirii critice a evoluat în trei direcţii:

❶ Cea promovată de **Mathew Lipman** (1988) în cadrul Institute for The Advancement of Philosophy for Children University Montelair State din New Jersey, care a stabilit un program pentru şcolile primare şi secundare, bazat pe principiul că **gândirea de nivel superior începe cu cultivarea curiozităţii fireşti a copiilor, despre natura şi**

problemele morale. Având ca bază de plecare principiul aristotelic "filosofia începe cu mirarea" (Metafizica 982b) **Lipman** şi colaboratorii au fructificat sensul iniţial dat de copii mirării realizând o serie de materiale instructive, încurajând descoperirea analitică şi capacităţile de a rezolva probleme.

Aristotel ar fi mândru să ştie că principiul său „***Filosofia începe cu mirarea***" stă la baza materialelor instructive ce valorifică „mirarea" iniţială a copiilor în cunoaşterea problematicii naturii şi a moralei, încurajându-i către descoperirea analitică şi rezolvarea de probleme.

O strategie adecvată a interogării pe teme etice, politice poate conduce subtil copiii spre o gândire abstractă, dar nuanţată şi uneori sofisticată, dar mai ales le deschide larg ochii inimii şi ochii minţii spre a putea sesiza ceea ce este dincolo de cuvânt.

În acest fel, *întrebarea* nu mai este „*ruda săracă a răspunsului*", căci ea are sarcina de a dirija o întreagă conversaţie, o dezbatere ce împinge de cele mai multe ori rolul de moderator al profesorului/învăţătorului în fundal, iniţiativa elevilor/studenţilor fiind lăsată pe prim plan cu scopul de a spori profunzimea acestora, pentru că, atunci când oferi contexte uşor de imaginat şi lucruri, concrete pe marginea cărora să se facă speculaţii, gândirea devine mai sofisticată dar şi mai creativă .

❷ Cea de a doua direcţie este reprezentată de filosoful **Gareth Mathews** (1988) de la Universitatea din Massachussetes care consideră că o gândire nuanţată, abstractă, sofisticată la copii, care sunt mult mai tineri decât pretenţiile privind dezvoltarea lor emise de **Piaget** şi **Kohlberg**, poate fi scoasă la iveală prin întrebări adecvate despre probleme etice şi politice.

El preferă în locul pregătirii speciale a profesorilor o atitudine expectativă şi tehnici de conversaţie inteligentă, având ca punct de plecare cărţi şi poveşti familiare copiilor.

❸ Cea de-a treia direcţie se referă la nivelele mai înalte de educaţie pentru care filosofii contemporani au iniţiat şi dezvoltat un demers legat de scrisul logic şi argumentativ ce implică a pune în discuţie probleme contemporane şi a întreţine o discuţie de nivel înalt apelând la cunoştinţe din domenii multiple, capacităţi analitice.

Au încercat acelaşi lucru, şi la nivelul cursului secundar şi chiar primar.

Richard Paul, **Gerald Mosich** şi **Linda Elder** (1995) au produs mijloace de predare pentru dezvoltarea gândirii critice la Sonoma State University din California. Foundation for Critical Thinking the Center for Critical Thinking şi The International Center for Assesment of Higher Order Thinking şi-au împărţit între ele rezultatele eforturilor depuse.

I.4. BAZELE TEORETICE ALE PROIECTULUI RWCT

Bazele teoretice ale proiectului RWCT sunt asigurate de:

A. Psihologie prin:

1. Constructivismul şi teoria schemei (Scheme Theory)
2. Constructivismul social (Social Constructivism)

3. Gândirea disciplinară (Disciplinary Thinking) - **Gardner**

B. Teoria literară prin:

- Răspunsul cititorului
- Criticism social (Social Criticism)

C. Cercetarea instrucţiei prin:

1. Învăţarea în colaborare
2. Atelierele de scriere: predarea ca atelier de creaţie
3. Gândirea critică
4. Cercetări privind instrucţia lecturii

D. Educaţia civică

1. **Dewey** - Şcoala ca model al societăţii
2. **Kohlberg** - Dezvoltarea morală
3. **Bernaw** - Formarea cetăţeanului responsabil

E. Pregătirea profesorilor

1. **Schoen**: Formarea profesorului reflexiv
2. Reforma pregătirii profesorilor
3. **Day** - Alte consideraţii privind practica profesorului reflexiv

Dacă **teoria învăţării constructiviste afirmă că noile experienţe le interpretăm în lumina unei înţelegeri izvorâte din experienţele mai vechi, deja construite care îi înzestrează pe cei ce învaţă cu scheme sau cadre cognitive ce se constituie în temelii pentru cele ce urmează a fi construite** „este indubitabil rolul activ al celui ce învaţă în construirea cunoştinţelor, pornind de la propriile acţiuni de explorare, raţionare, descoperire".

Aceasta înseamnă că avem de-a face cu o cunoaştere construită şi receptată, dar **nu toată învăţarea este construită** (**J. Piaget**).

J. Piaget, Lev Vygotsky, Hampson sunt de acord că se pleacă de la cunoştinţe vechi şi noi - cunoştinţe însemnând un nucleu de idei orientative despre ceea ce psihologii numesc cunoştinţe despre lume.

Manualele ghid cuprind o privire de ansamblu şi argumentări ale procedurilor, priorităţile educaţionale, scopurile şi aspiraţiile curente ale schimbării sistemului educaţional, reformarea programei accentuând pe scopul RWCT de a crea climate prielnice în şcoli, practica de predare care să sporească activitatea elevilor/studenţilor şi autoghidarea în procesul învăţării.

Procedurile de atelier, metodele, mostrele de materiale, textele exemplificatoare, activităţile adaptate programei şcolare completează manualele.

Distincţia lui **Piaget între tipurile de cunoştinţe dobândite prin descoperire în învăţarea activă şi cele socialmente impuse rămâne valabilă**.

Cunoştinţele care pot fi descoperite prin experienţă şi reflecţie, construite activ şi rezultate din curiozitate (inquiry) din învăţarea prin descoperire vor avea o stabilitate mai mare.

Cele însuşite într-o manieră mai pasivă pot avea consecinţe nu tocmai favorabile pentru educaţie.

Cunoştinţele însuşite prin descoperire sunt mai operaţionale chiar dacă învăţarea prin descoperire individuală este un proces lent.

Într-o viaţă de om, sau mai exact, în perioada copilăriei, trebuie să recunoaştem, o persoană nu redescoperă, nici măcar o fărâmă din cunoaşterea pe care generaţii de savanţi cercetători, artişti au creat-o în timpul activităţii lor.

Învăţarea individuală poate deveni vulnerabilă la variaţii idiosincratice, de aceea, neînsoţită de un model educaţional, poate duce inevitabil la concepte spontane, diferite total de cele ştiinţifice în care s-a concretizat experienţa unei lumi, ceea ce ar duce la inexactităţi şi chiar superstiţii.

Whitehead (1957) şi **Gardner** (1991) arată că orice aplicare în viaţa socială a cunoştinţelor din şcoală în mod pasiv, mai ales dacă ele au fost memorate fără interes sau legătură cu informaţiile anterioare este ineficientă iar ideile însuşite în această manieră se transformă în idei moarte care plutesc undeva detaşate de noţiunile orientative cu care se abordează problemele reale ale vieţii.

Există aici o uriaşă risipă de efort şi din partea elevului şi din partea profesorului.

Lipsa feed-back-ului comunicaţional şi educativ îşi pune amprenta asupra unei întregi evoluţii.

Disjuncţia între cunoştinţele dobândite şi cele însuşite poate fi înlăturată prin învăţare activă, utilizarea unor metode ştiinţifice de cunoaştere şi realizarea unor discipline academice nu în postura de magazii de informaţii statice ci de medii de cunoaştere, de abordare, căi de a învăţa care să-i încurajeze pe elevi/studenţi în comunicarea partenerială P-E, E-E, E-P-E, să pună întrebări şi să ştie să asculte, să gândească în conformitate cu structurile unei discipline.

Ideile pe care **Brunner** în 1965, **Saul** şi colaboratorii în 1993 le emiteau în legătură cu învăţarea, utilizarea ca interpretare a noilor informaţii în lumina unor structuri de cunoaştere deja existente, dovedesc că este important ca elevii/studenţii să fie ajutaţi să dobândească un **nucleu de idei** orientative despre ceea ce psihologii numesc „cunoştinţe despre lume şi viaţă" ce le va dezvolta comprehensiunea personală despre un anumit set de subiecte.

Jeanne Reardon, voluntară implicată în proiectul RTWC, arată că **orice educator - învăţător sau profesor trebuie să fie mai puţin interesat să-i înveţe pe copii ştiinţa decât de a-i învăţa să gândească ca nişte oameni de ştiinţă** (**Reardon**, *Dezvoltând o comunitate de savanţi* în **Saul** şi colab., 1993, pag. 21-22) care-şi pun întrebări, găsesc soluţii, încearcă, acţionează conştient, participă efectiv şi afectiv.

Nici astăzi nu este clar ce înseamnă a fi un om educat - să fii participat la „**alfabetizarea culturală"** cum o numeşte **E. Hirsch Jr**. (1987) care presupune parcurgerea unei liste de lucruri pe care fiecare trebuie să le cunoască - de la ziare şi reviste la cărţi sau să fie depozitarul unor "cunoştinţe" despre lume şi viaţă faţă de care are o atitudine activă în însuşirea teoriei schemei (două viziuni despre locul şi rolul femeii în societate - 1980, **Richard Anderson**).

De la structurile ereditariste la schemele statice, neformate, imobile la cele bazate pe cunoaştere şi autocunoaştere, descoperire şi cercetare, drumul nu este prea simplu.

Învăţarea construită îşi arogă drept paşi - citirea textului, gândirea asupra întrebărilor, discuţiile şi răspunsurile la întrebări, însuşirea modului de a transmite conţinutul celorlalţi.

Dacă până acum însuşirea nu avea nici o legătură cu interesul sau cunoştinţele anterioare, cunoştinţele fiind stocate ca informaţii statice, acum ele constituie un mediu de cunoaştere, căi folosite pentru a învăţa.

Când vorbim de **teoria schemei**, de **constructivism,** este imposibil să nu apelăm la concepte ca **inserţie, dezvoltare, relaţie, prototip, cunoştinţe declarative, nivele proceduale de experienţă, expertiză, acomodare, asimilare, reprezentare mentală, restructurare, informaţii vechi şi noi, încercare şi eroare,** să nu ne punem problema cum îi putem face pe elevi/studenţi să gândească, să le activăm schemele de învăţare.

Piaţa muncii are capacitatea de a lucra şi coopera împreună într-o lume a cunoştinţelor construite.

Lumea socială cu comunitatea sa culturală şi constructivismul său social, în care lumea psihologică se manifestă prin atitudini, motivaţie, construcţia mediului şi percepţiei rămâne încă dependentă de cea materială, fizică la care este obligată să se raporteze acceptării, adaptând-o.

Ea se construieşte pas cu pas de la elementul palpabil al comportamentelor şi până la cel al ideaţiei, elementul instrucţional fiind cel care devine hotărâtor pentru o generaţie.

De aceea, cercetarea instrucţională porneşte de la o varietate de surse, de la a căror metamorfoză se aşteaptă mult.

Cercetarea instrucţională americană face apel la învăţarea prin colaborare pornind de la domeniul lui **Piaget** şi dimensiunile sociale ale învăţării în şcoală, dimensiunile sociale ale învăţării în şcolile dezvoltate de **Harvin**, 1970 **Jigsaw**, Stads Tournament, de la perspectiva vygotsyană, studiul instrucţional face apel la literatură, la discurs şi reciprocitate, la procese, roluri şi la teoretizările lui **Johnson**.

Ea este completată de scriere, de al cărei proces s-au ocupat **Ewing** (1971), **Bereiter Scardiwalia**, **Flower**& **Hayes**, de studio croft, **Grayes** NWp - Tool for learning, **Murray**, **Petrowsky**, de gândirea critică abordată de **Benjamin Bloom** în 1956 - în taxonomia obiectivelor operaţionale revizuite în 1999, problem solving - **Bransford**, Pololnyi Moral thinking as logic, teoria inteligenţelor a lui **Howard Gardner**.

Lectura constituie cea de a patra sursă de informare. Lucrul pe text într-o anumită manieră poate dezvolta gândirea, pe care elevii/studenţii şi-o pot exprima cu voce tare. Tot el poate să demonstreze cum poate fi profesorul mai eficient şi care sunt implicaţiile morale ale **proiectelor instrucţionale**.

Realizarea unor modele de învăţare, cercetare activă a celor ce învaţă poate uşura efortul de însuşire.

Strategia citire - gândire ghidată oferită de psihologia cognitivă prin **Stanffer**, 1975, **Predarea reciprocă stipulată** de **Palin** şi **Brown**, 1984, **relaţiile întrebare-răspuns** (sau R. I. R.) preconizate de **Raphael** în 1986, **Evocarea/Realizarea sensului /Reflecţia, strategia Ştiu/Vreau să ştiu/Învăţ** oferită de **Ogle** în 1986 şi strategia **Chestionând Autorul** (CA) a lui **Beck** din 1997, **critica răspunsul cititorului sau critica subiectivă** formulată de **David Belich** în 1976 şi de **Louise Rosenblatt** în 1978

care ulterior a pledat pentru termenul de teorie tranzacţională sunt doar câteva din structurile care se încearcă a fi introduse cât mai frecvent în predare-învăţare.

În acest caz de la **David Blech** (1970) la **Robert Probs** (1986) şi până la **Judith Langer** (1995) pledoariile pentru o atitudine critică şi activă în învăţare au cunoscut un traseu ascendent.

Dacă procesul comprehensiunii este şi trebuie să fie un proces activ al celui ce învaţă, înseamnă că el poate fi pregătit să realizeze această sarcină prin modalităţi diferite şi cu grad mai mare de eficienţă, în care el, individual, să fie "eroul" principal în parcurgerea acelor etape.

Cunoaştem în primul rând rezultatele şi produsele gândirii noastre dar nu procesul care a dus la ele.

Profesorul nu trebuie să epateze prin prezentare de informaţii ci el trebuie să fie **prezentator de modele de gândire şi învăţare** în timp ce elevii/studenţii trebuie să dobândească din toate aceste demonstraţii de elocinţă un set de elemente procesuale şi strategice pe care le pot folosi pe cont propriu în construcţia cunoştinţelor, învăţarea putând fi privită în acest caz ca ucenicie a cunoaşterii ce poate apela oricând la metoda **„Gândeşte cu voce tare”** la **grafică, învăţarea metacognitivă**. (**Isabel Beck**, 1982) sau ca o muncă de atelier (**Donald Grapis**, 1982 *)*.

Un număr mare de profesori din învăţământul preliceal au afirmat că orice încercare de a încuraja gândirea critică sau gândirea de nivel mai înalt trebuie să fie ancorată în problemele lumii reale, în felurile de a soluţiona probleme şi a face descoperiri caracteristice copiilor şi tinerilor.

Cercetările recent efectuate au demonstrat că un **model de învăţare** pentru dezvoltarea gândirii critice care se axează pe dezvoltarea unor capacităţi singulare şi învăţarea doar a unor fapte minimalizează gândirea critică.

În 1989 **Brown** constată că deprinderea unor capacităţi care nu au legătură cu problemele şi ţelurile lumii reale, facilitează rezolvarea unor teste, dar în acelaşi timp îi face neputincioşi în a folosi acele deprinderi în situaţii noi.

Definiţiile mai complete şi mai nuanţate ale învăţării şi gândirii au fost fundamentate ca urmare a cercetărilor din domeniul psihologiei cognitive, filosofiei şi din domeniul educaţiei multiculturale.

Tandemul învăţare-gândire critică apare numai atunci când profesorii înţeleg şi preţuiesc diversitatea de idei şi experienţe, când nu există mentalitatea conform căreia „există un singur răspuns bun” (**Banks**, 1981).

Anderson şi colaboratorii (1985) arată că învăţătura îndelungată şi eficientă care poate fi folosită în cazul unor noi situaţii este cea care conferă sens informaţiilor şi ideilor, dacă copilul participă activ la procesul de învăţare, aprofundând sintetizând şi însuşindu-şi informaţia.

Învăţarea şi gândirea îşi sporesc reciproc eficienţa când se aplică cele învăţate la problemele reale, consideră **Resnick** (1987) şi este cu atât mai mare eficienţa când ea se leagă de cunoştinţele anterioare permiţând elevilor/studenţilor să racordeze ceea ce deja ştiu la informaţiile pe cale a fi învăţate.

Promovarea gândirii critice presupune experienţa nivelelor de interogare ale lui **Bloom** şi găsirea căilor de utilizare a acestora Dimensiunile pe care le dezvoltă gândirea critică fac elevii/studenţii să progreseze pe **patru planuri**:

- În primul plan *de la **personal** la **public*** se face trecerea de la reacţii exprimate sub forma „**îmi place / nu-mi place**" care pe măsură ce copilul se maturizează şi acumulează experienţa sunt mai adecvate pentru comparaţii şi dezbateri, la capacitatea de a-şi exprima gândurile clar şi convingător, de faţă cu alţii, fie ei şi străini.

- Planul al doilea *de la **heteronom** la **autonom*** porneşte de la conceptul lui **Piaget** de "heteronomie" care se referă la credinţa copilului mic că înţelepciunea şi autoritatea sunt atributele altora, întotdeauna mai mari ca el şi ajunge la cel de "autonomie", folosit tot de **Piaget**, pentru a exprima realizarea de către copil a faptului că el însuşi este capabil să descrie lumea şi să facă judecăţi despre ea, că este o autoritate.

Ca urmare, elevii/studenţii care îşi dezvoltă autonomia de gândire devin mai siguri pe ei înşişi, mai deprinşi să adopte un punct de vedere şi să-l susţină şi mai înclinaţi să pună sub semnul întrebării validitatea unui argument exprimat într-un text.

- Planul al treilea reflectă trecerea *de la **intuitiv** la **logic***. Intuitivul presupune a exprima idei fără a reflecta prea mult la legătura dintre afirmaţie şi experienţă. Logicul înseamnă să devii sensibil la modul în care sunt aranjate probele pentru a susţine concluzia. El nu va înlocui în totalitate intuiţia dar în măsura în care logica poate deveni o formă mai publică de gândire decât cea intuitivă, oamenii fiind capabili să-şi exprime poziţiile în mod logic, democraţia nu va avea decât de câştigat.

- Cel de al patrulea plan ***de la o perspectivă la mai multe perspective*** presupune depăşirea stadiului în care orice gânditor, mai puţin matur, se cramponează de propriile convingeri în pofida părerilor celor din jur şi atingerea nivelului de maturitate care îi permite să ţină cont şi de convingerile celorlalţi, să şi le modifice pe ale sale în urma unor argumentări serioase sau să şi le susţină în maniera „ *Ştiu că sunt mulţi care cred X dar, daţi-mi voie să vă arăt motivele pentru care Y este preferabil*" ceea ce presupune capacitatea de a accepta şi poziţiile altora.

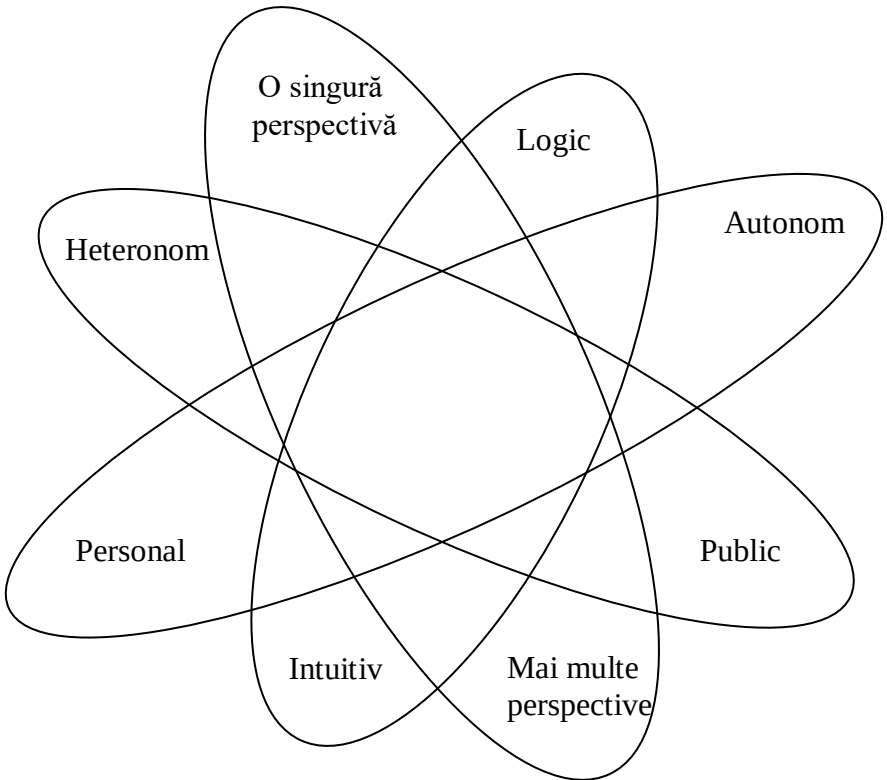


Figura nr. 1 Planuri de progres

II. O RADIOGRAFIE A GÂNDIRII CRITICE

II.1.Esenţe

Gândirea critică este un produs, este punctul în care ajunge gândirea noastră în momentul în care gândim critic din obişnuinţă, ca modalitate firească de interacţiune cu ideile şi informaţiile .

Intenţionat sau spontan, acest proces activ îl face pe cel care învaţă să deţină controlul asupra informaţiei pe care o integrează punând-o sub semnul întrebării, configurând-o, adaptând-o, respingând-o.

El are loc doar atunci când cel care învaţă îşi pune întrebări ca:

- *Ce semnificaţie au pentru mine aceste informaţii?*
- *Cum pot folosi aceste informaţii?*
- *Cum se leagă aceste informaţii de ceea ce ştiam dinainte?*
- *La ce îmi foloseşte această informaţie?*
- *Care pot fi consecinţele pentru mine şi pentru alţii ale aplicării acestor idei în practică?*

Ea nu va fi niciodată eficientă dacă se va desprinde de contextul general al programei şcolare şi de viaţa cotidiană, altfel, predarea deprinderilor în mod izolat şi memorarea cunoştinţelor o diminuează.

Dr. **Morman Unrau** (1997) şi **Diane Halpern** (1997) consideră că predarea pentru dezvoltarea gândirii critice ar trebui să aibă ca **obiective**:

- **Explorarea potenţialului predării pentru dezvoltarea gândirii în diferite şcoli;**
- **Determinarea măsurii în care poţi învăţa pe cineva să gândească;**
- **Examinarea diferitelor concepţii despre gândirea critică;**
- **Descoperirea componentelor inteligenţei şi a modalităţilor prin care pot fi ele dezvoltate sistematic pentru a îmbunătăţi gândirea;**
- **Găsirea modalităţilor de aplicare a strategiilor de gândire critică în predarea diferitelor discipline;**
- **Analiza programelor de predare pentru dezvoltarea gândirii;**
- **Discutarea relaţiei dintre memorie şi gândire;**
- **Examinarea legăturilor dintre limbaj şi gândire;**
- **Învăţarea tehnicilor de adresare a întrebărilor şi de conducere a discuţiilor cu scopul de a amplifica gândirea elevilor;**
- **Învăţarea şi aplicarea strategiilor de gândire critică;**
- **Înţelegerea diferitelor tipuri de raţionamente (inductiv, deductiv, analogic);**

- **Explorarea structurii argumentelor, a calităţilor argumentelor bune şi metodelor de îmbunătăţire a înţelegerii şi evaluării argumentelor;**
- **Studierea modalităţilor în care cunoştinţele de teoria probabilităţilor şi statistică pot ajuta la luarea unor decizii mai bune;**
- **Explorarea strategiilor de luare a deciziilor şi a modalităţilor de îmbunătăţire a calităţii acestora;**
- **Descoperirea în ce fel scrierea şi strategiile de scriere contribuie la dezvoltarea gândirii;**
- **Studierea rezolvării critice de probleme şi a modului în care pot fi dezvoltate abilităţile de rezolvare de probleme;**
- **Investigarea metodelor de dezvoltare a gândirii critice şi a strategiilor de stimulare a creativităţii;**
- **Îndrumarea profesorilor spre utilizarea strategiilor de predare pentru dezvoltarea gândirii în munca zilnică la nivelul instituţiei şcolare**

şi ar trebui să fie capabilă să răspundă unor **probleme** de genul:

- *Ce dovezi există că gândirea poate fi îmbunătăţită prin gândire?*
- *Ce rol au cunoştinţele în gândirea critică?*
- *În ce măsură gândim prin intermediul imaginilor şi/sau cuvintelor?*
- *Cum afectează aplicarea conceptelor de gândire critică şi a ideilor legate de aceasta convingerea că fiecare are dreptul la o părere personală?*
- *Care sunt componentele inteligenţei?*
- *Cum pot fi îmbunătăţite aceste componente prin construire?*
- *Ce sunt inteligenţele multiple?*
- *De ce învăţarea şi memoria sunt considerate constructe ipotetice?*
- *Care din următoarele tipuri de memorie* – motrică, episodică, procedurală, semantică, automată – *este implicată în realizarea următoarelor activităţi: învăţarea de cuvinte noi, îmbunătăţirea abilităţilor de a dribla la baschet, participarea la o petrecere, învăţarea utilizării programului Windows sau Word la calculator, stabilirea numărului de cursuri de matematică pe care le-aţi înţeles, învăţarea diferitelor forme de memorie, etc.;*
- *Cum influenţează stereotipurile şi prejudecăţile ceea ce ne amintim?*
- *Ce este metamemoria?*
- *Cum poate dezvoltarea ei să îmbunătăţească performanţele şcolare/ de cunoaştere/academice?*
- *Ce este un interviu cognitiv? Cum poate fi aplicat în predare şi învăţare?*
- *Cum trebuie folosit portofoliul pentru a măsura progresul în dezvoltarea gândirii elevilor?*
- *Ce principii cognitive generale sunt comune tuturor strategiilor de îmbunătăţire a înţelegerii?*
- *De ce avem nevoie de definiţii operaţionale?*

- *Care este deosebirea între metode inductive şi deductive de testare a ipotezelor?*
- *Ce sarcini de lucru aţi putea da la materia dumneavoastră pentru a stimula gândirea critică prin intermediul scrierii:*
  a) să descrie;
  b) să clasifice;
  c) să explice;
  d) să rezume;
  e) să compare?
- *Care este sensul termenilor probabilitate şi legile hazardului?*
- *Ce este eroare de conjunctură?*
- *Ce este euristica? Cum diferă de algoritm?*

II.2. CELE ŞAPTE PORUNCI ALE GÂNDIRII CRITICE

Nu este o sarcină simplă şi nici una care se realizează pentru o anumită lecţie şi apoi se uită.

Nu există o listă fixă de paşi care trebuie urmaţi pentru a ajunge la gândirea critică.

Un set de condiţii care trebuie îndeplinite în fiecare oră este esenţial însă pentru promovarea acesteia.

Parafrazând, le putem numi cele 7 porunci.

- ***Acordarea şi facilitarea de timp şi condiţii pentru experienţe de gândire critică;***
- ***Libertatea elevilor/studenţilor de a specula;***
- ***Acceptarea diversităţii de idei şi păreri;***
- ***Promovarea implicării active a elevilor/studenţilor în procesul de învăţare;***
- ***Eliberarea elevilor/studenţilor de sentimentul că riscă să fie ridiculizaţi;***
- ***Exprimarea încrederii în capacitatea fiecărui elev/student de a gândi critic;***
- ***Aprecierea gândirii critice.***

E. Daniel Eckberg concepe „Modelul Deciziei” conform căruia gândirea critică conţine un set de paşi caracterizaţi astfel:

D. **Defineşte dilema**
- *Care este problema?*
- *De ce mă priveşte pe mine?*
- *Care este ideea de bază?*

E. **Examinează posibilităţile**

- *Care sunt posibilităţile prin care se poate rezolva problema?*
- *Ce opţiuni am?*
- *Ce ipoteze putem face?*

C. <u>Consideră consecinţele</u>

- *Ce se întâmplă dacă încerc fiecare posibilitate?*
- *Dacă fac asta, ce se întâmplă după?*
- *Cum se vor schimba lucrurile dacă eu o aleg pe aceasta?*
- *Ce date pot să strâng şi să iau în considerare pentru a evalua consecinţele?*

I. <u>Investighează importanţa</u>

- *Ce principii îmi sunt utile acum?*
- *Ce lucruri apreciez cel mai mult?*
- *Cum îmi vor afecta aceste lucruri alegerea?*
- *Ce presupun ca fiind adevărat?*
- *Care îmi sunt preferinţele şi care favoriţii?*

D. <u>Decide direcţia</u>

- *În lumina datelor, care îmi este alegerea?*
- *Care opţiune trebuie aleasă acum?*
- *Care ipoteză pare a fi cea mai bună?*
- *Bazat pe dovezi, ce drum ar trebui să aleg?*

E. <u>Evaluează rezultatele</u>

- *Cum pot să-mi testez ipotezele?*
- *A fost corect drumul pe care l-am ales?*
- *Care sunt consecinţele alegerii mele?*
- *A fost susţinută sau infirmată vreo ipoteză?*
- *Care îmi sunt concluziile?*

Nici unul dintre paşi nu oferă însă răspunsuri la întrebări, schemele utilizate în chestionare referindu-se la ceva deja terminat şi constituie o reflexie ce ascunde natura fundamentală a gândirii critice sau o ignoră făcând din ea o simplă retrospectivă.

Atunci când vorbim de procedura ce trebuie efectuată identificăm nişte norme ce trebuie îndeplinite, iar termenul de „pas" îl folosim pentru a ne referi la îndeplinirea unor standarde punând accent pe strategii şi euristici.

Oricum, este clar că pentru conceperea gândirii critice procedurile generale sunt inadecvate şi nici nu pot constitui polul central al ei, subminând însemnătatea factorilor contextuali în deciderea demersului specific în gândirea critică.

Căutarea de argumente pro şi contra sau adunarea de informaţii nu garantează că un individ gândeşte critic.

II.3. COORDONATELE GÂNDIRII CRITICE

În drumul lor spre o gândire critică, elevii/studenţii trebuie să-şi dezvolte încrederea în forţele proprii, să înţeleagă valoarea propriilor idei şi opinii, să se implice activ în procesul de învăţare, să asculte cu respect opiniile diferite, să fie pregătiţi să formuleze şi să demonteze judecăţi, să fie deschişi comunicării şi să-şi însuşească

tehnicile ei specifice. Este nevoie de timp pentru comunicare şi de un feed-back constructiv.

Gândirea critică presupune **timp, permisiune, diversitate, implicare, asumare de riscuri, respect, valoare, responsabilitatea elevilor/studenţilor pentru gândirea critică, încredere, implicare activă, împărtăşirea ideilor şi ascultare activă**.

II.2.1. Timpul trebuie acordat în suficientă măsură pentru ca elevii/studenţii să-şi poată exprima ideile şi pentru a primi feed-back constructiv. Căci este nevoie de timp pentru a ne exprima gândurile cu propriile cuvinte şi a auzi cum sună.

Şlefuirea ideilor şi reflectarea lor în continuare se face prin comunicare care oferă ocazia de a auzi feed-back-ul celorlalţi. Verbalizarea gândurilor într-o atmosferă care încurajează comunicarea duce la formularea şi planificarea mai eficientă a ideilor.

II.2.2. Permisiunea de a gândi speculativ pe care o dă profesorul elevului/ studentului, învăţat până atunci să aştepte de la acesta "singurul răspuns bun," nu înseamnă şi acceptarea unui mod superficial sau inconsecvent de gândire.

Elevii/studenţii trebuie să fie responsabili pentru autenticitatea gândirii lor şi să primească feed-back-ul onest, deoarece, nu orice reflecţie este una valabilă iar profesorul trebuie să facă distincţie între a acorda permisiunea elevilor/studenţilor să speculeze, să creeze, să afirme diferite lucruri, fie că sunt evidente, fie că par aberante şi a fi prea indulgent.

Acordarea permisiunii de a gândi critic se va face într-un context stimulativ şi productiv care presupune un scop autentic pentru demersuri speculative, cu accent pe comunicarea directă, interpersonală.

II.2.3. Diversitatea apare atunci când **se renunţă la ideea existenţei unui „răspuns unic"** şi se creează în clasă/sală/amfiteatru o atmosferă care să le dea elevilor/studenţilor siguranţa că de la ei se aşteaptă, dar se şi acceptă, o gamă largă de opinii şi idei. Dacă într-adevăr există un singur răspuns, atunci mai important decât el este medierea sau procesul prin care elevul/studentul ajunge la răspunsul corect.

II.2.4. Implicarea este garanţia existenţei în procesul de gândire şi învăţare a gândirii critice. Nici profesorul, nici manualul nu mai posedă toate cunoştinţele pe care cel care învaţă le poate lua de-a gata reproducându-le apoi la comandă şi demonstrând că a învăţat. Abia atunci când el se implică în procesul de învăţare şi îşi asumă responsabilitatea propriei învăţări putem vorbi de o gândire critică.

II.2.5. Asumarea de riscuri trebuie conştientizată în permanenţă. Oricine gândeşte liber şi îşi dă frâu liber imaginaţiei poate fi pus în posturi ciudate, umoristice uneori şi, de ce nu, penibile. Ridiculizarea ideilor sufocă gândirea şi creează sentimentul de risc personal excesiv. Evitarea ei şi considerarea penibilului ca parte a procesului de gândire, crearea unei atmosfere lipsită de riscuri în care fiecare se angajează motivat să acţioneze iar ideile sunt respectate, ar fi idealul.

II.2.6. Respectul profesorului faţă de ideile şi convingerile elevilor/studenţilor va duce întotdeauna la respectul faţă de propria gândire, la responsabilitate şi grijă sporită faţă de învăţare.

II.2.7. Valoarea opiniilor trebuie întotdeauna comunicată celor care învaţă. Prin natura răspunsurilor solicitate de la elevi/studenţi se arată ceea ce este apreciat şi valoros.

Şi doar interacţionând, păstrând în permanenţă un optim comunicaţional cu partenerii de învăţare şi cerându-le un alt fel de feed-back decât cel prin care reproduc informaţii îi poţi face să gândească critic.

II.2.8. Responsabilitatea pentru gândirea critică revine în ultimă instanţă celui implicat în cunoaştere, dar, înainte de toate, el trebuie să înţeleagă ceea ce i se cere iar profesorul trebuie să promoveze şi să încurajeze încrederea, implicarea activă, împărtăşirea ideilor, ascultarea ca atribute şi comportamente generalizate şi permanente.

II.2.9. Încrederea că ideile lor au valoare, o valoare unică, şi contribuie la înţelegerea mai bună a conceptelor discutate favorizează gândirea critică.

II.2.10. Implicarea activă, autentică presupune înţelegerea necesităţii de a investi energie în învăţare pentru ca ea să devină agreabilă şi să poată să-i dea sentimentul împlinirii (**Mihàli Csikszentmihályi**, 1975).

II.2.11. Împărtăşirea ideilor ca şi conduită învăţată presupune "**să te exprimi în faţa celorlalţi în calitatea ta de om care gândeşte, capabil să emită idei valoroase dar şi de a comite greşeli umilitoare**", de a împărţi cu colegii. propriile idei şi opinii, riscând dar îmbogăţindu-te pe tine.

II.2.12. Ascultarea activă presupune renunţarea de a face judecăţi sau a impune propriile puncte de vedere. Ascultând, primeşti în schimb înţelepciunea colectivă a celorlalţi într-o altă manieră de expunere a ideilor, într-un alt context.

Când renunţi la valorizarea imediată îţi dai posibilitatea de a-i auzi pe ceilalţi.

Dialogul acesta extins permite elevilor/studenţilor să-şi examineze şi să-şi şlefuiască propriile idei, să le plaseze în mozaicul format în jurul unui subiect prin învăţare şi experienţă.

Meredith şi **Steele** (1997) modifică şi extind un model de predare-învăţare în care gândirea critică este rezultatul unor lecţii bine concepute, stimulează comunicarea de toate tipurile, ascultarea, reflecţia, înţelegerea, în mod sistematic şi evident, pune accent pe colaborare în schimbul de informaţii.

III. ETAPELE ÎNVĂŢĂRII PENTRU DEZVOLTAREA GÂNDIRII CRITICE

„Elevii/studenţii trebuie să-şi pună unii altora întrebări şi să spună lumii ceea ce ştiu pentru a afla ce ştiu. Spunând vor învăţa, spunând vor interpreta lumea aşa cum o văd ei pentru noi ceilalţi" (*Judith Reneyi*).

Ca proces critic şi activ învăţarea pentru dezvoltarea gândirii critice parcurge trei etape: **evocarea, realizarea sensului şi reflecţia**.

III.1. EVOCAREA

Această etapă presupune brainstorming intens, alcătuirea de liste cu ceea ce ştiu sau cred că ştiu elevii/studenţii ca punct de plecare. Individual, pe perechi sau cu întreg grupul, ea nu se axează pe exactitatea informaţiei, acceptându-se toate ideile corecte sau nu pe care cineva, sau profesorul, le scrie pe tablă, pe o coală de hârtie, pe o folie pentru retroproiector.

Profesorul poate extrage câteva idei privind întrebări asupra unor lucruri nediscutate sau relevante, abţinându-se să vorbească prea mult, deci ascultându-i, îndrumându-i şi extrăgând ideile în timp ce participanţii comunică.

În felul acesta, fiecare este obligat să-şi examineze propriile cunoştinţe, înţelese în contextul a ceea ce este deja cunoscut şi înţeles.

Înţelegerea lucrurilor noi îşi are fundamentul pe cunoştinţele şi convingerile anterioare, în felul acesta punându-se în lumină neînţelegerile, erorile de cunoaştere, confuziile care fără examinarea activă a cunoştinţelor şi convingerilor deja existente nu este posibilă.

III.2. REALIZAREA SENSULUI

Implicaţi direct în învăţare, elevii/studenţii devin conştienţi în această etapă de propria lor gândire şi îşi folosesc limbajul propriu în expunerea cunoştinţelor, scriind şi/sau vorbind şi corelându-şi informaţiile noi cu cele deja ştiute, utilizând o „schemă" preexistentă în gândirea fiecăruia în legătură cu un anumit subiect sau idee pentru a da durabilitate înţelegerii.

Esenţiale pentru menţinerea implicării active a elevului/studentului în învăţare sunt **scopul şi interesul**. Lipsa unui interes susţinut, motivaţia pentru restructurarea, reconstruirea schemelor sau introducerea de noi informaţii va diminua mult.

Discuţia de grup adaugă multe idei pe listele individuale, unele chiar contradictorii dar, diferenţele dau naştere la întrebări ce pot deveni factori motivaţionali pentru lectură şi înţelegere dacă definim înţelegerea ca "*a găsi răspunsuri la propriile tale întrebări*" (**Pearson**, 1991).

Categorizarea constă în organizarea ideilor care le-au venit în timpul brainstorming-ului pe categorii, fără impunerea profesorului. Lucrându-se pe perechi sau în grupuri categoriile stabilite iniţial vor suferi modificări de la un grup la altul. Ceea ce este mai important nu este procesul de categorizare în sine ci produsul final.

Când cel care învaţă vine în contact cu noile informaţii sau idei ce pot lua forma lecturii unui text, vizionării unui film, ascultării unei cuvântări sau a efectuării unui experiment are loc *realizarea sensului*. Este momentul când profesorul are cea mai mică influenţă asupra partenerului său de activitate, acesta fiind implicat activ în învăţare în mod independent.

Metoda utilizată acum este **SINELG**, de monitorizare a înţelegerii (**Vaughan** şi **Estes**, 1986) un instrument ce permite elevilor/studenţilorsă-şi urmărească în mod activ înţelegerea a ceea ce citesc.

Monitorizându-şi propria învăţare, înţelegere, aceştia construiesc punţi între cunoscut şi nou pentru a ajunge la o nouă înţelegere, conversaţia rămânând prezentă pentru a încuraja stabilirea de scopuri, analiza critică şi comparată, sinteza.

III.3. REFLECŢIA

Este etapa în care cei implicaţi în învăţare îşi consolidează cunoştinţele noi şi îşi restructurează activ schema pentru a include în ea noi concepte, adică îşi însuşesc cu adevărat cunoştinţe noi.

Aici are loc **învăţarea durabilă**.

Întotdeauna, **inovaţia înseamnă o schimbare care se manifestă sub forma unui alt mod de a înţelege, a unor alte comportamente şi convingeri şi este caracterizată de o transformare autentică şi durabilă**.

Elevii/studenţii îşi însuşesc ideile când le pot expune cu propriile cuvinte iar informaţiile sunt durabile când sunt plasate într-un cadru contextual care are sens şi care încurajează diversitatea de opinii (**Pearson** şi **Fielding**, 1991)

Generarea unui schimb de idei sănătos, capabil să dezvolte vocabularul, capacitatea de exprimare, expunerea diverselor scheme pe măsură ce le construiesc permite acestora confruntarea cu o varietate de modele de gândire. Acum este momentul schimbării şi reconceptualizării în procesul de gândire.

Învăţarea durabilă şi înţelegerea aprofundată sunt personale. Ne amintim mai bine ceea ce putem formula cu cuvintele noastre în contextul nostru personal.

Se spune că dacă trebuie să-ţi aminteşti, vei uita, iar dacă trebuie să înţelegi, îţi vei aminti.

Când clasa devine o comunitate de indivizi care învaţă, diversitatea de opinii înfloreşte.

Profesorii devin facilitatori ai învăţării autentice de cunoştinţe contextualizate (**Meredith** şi **Steele**, 1995) transformându-se în parteneri în faza de învăţare, proces în care elevii/studenţii trebuie să se implice cu suficientă energie pentru a produce schimbări personale.

Beneficiind de cunoştinţele, schemele şi creativitatea tuturor membrilor clasei, profesorul îndrumă, creează cadrul de învăţare care se constituie în acelaşi timp şi ca proces de predare şi ca proces de învăţare.

Ei trebuie învăţaţi un anumit conţinut, dar şi procesul de învăţare al acestuia, adică tot timpul la două nivele.

Când predarea este transparentă elevii/studenţii pot vedea cum se desfăşoară întregul proces şi în felul acesta ei pot învăţa şi cum să aplice.

Toţi elevii/studenţii devin în acest caz profesori iar clasa/ anul o comunitate realistă de învăţare.

Învăţarea pe două nivele, conţinut şi proces, presupune o învăţare permanentă!

Răspunsurile celor din bancă trebuie să dovedească că acest cadru de învăţare oferă profesorului contextul necesar activării lor, stabilirii scopurilor pentru învăţare, *oferirii unui material bogat de discuţie*, motivării acestora pentru învăţare şi mijloacele active necesare stimulării, schimbării şi reflecţiei, expunerii tuturor la păreri diverse,

formulării de către aceştia a propriilor întrebări, încurajării exprimării libere, a comunicării, asigurării procesării informaţiei de către elevii/studenţii şi facilitatorii gândirii critice.

Esenţial este însă ca elevii/studenţii să ajungă să ştie ceea ce ştiu. Trebuie luate în consideraţie reflecţia şi analiza critică cu atenţie şi creativitate căci **gândirea critică cere timp, atenţie şi intenţie şi nu are loc în mod spontan**.

Predarea implică atât *procese cognitive* care se referă la faptul că elevii/studenţii trebuie să se gândească la conţinut, idei, sensuri, la informaţii şi cunoştinţe în general, dar şi *procese metacognitive* care se referă la faptul că ei trebuie să se gândească la gândirea lor.

Gânditori activi, angajaţi, capabili să opereze sistematic şi reflexiv cu noţiunile şi cunoştinţele pe care le au *„pentru a se redefini pe ei înşişi şi felul în care percep lumea pe măsură ce cresc şi învaţă"*, gânditorii critici sunt mai puţin susceptibili de a fi manipulaţi şi mai siguri pe convingerile lor.

Întrebările mai dese pe care şi le pun:

- **"Ce cred eu despre asta?"**
- **"Cum se potriveşte cu ceea ce ştiu această informaţie?"**
- **"Acum când deţin această informaţie ce pot face în alt fel?"**
- **"Cum sunt afectate convingerile mele de aceste idei?"**

dovedesc că devin conştienţi de propriile lor procese metacognitive şi se simt stăpâni pe ele.

Încet-încet, devin capabili să înţeleagă mai bine idei şi scheme noi, să relaţioneze informaţii şi concepte în modalităţi noi.

Datorită conştientizării sporite a propriului sistem de convingeri, schemele lor devin mai flexibile, mai puţin fragile şi au un acces şi un control sporit asupra propriei gândiri, folosindu-le în mod creativ pentru a rezolva probleme, a formula opinii şi a genera idei noi, fiind deschişi la ideile şi influenţele inedite pe care le incorporează productiv în schemele lor de gândire.

IV. MENIU DE TEHNICI, METODE ŞI ACTIVITĂŢI

IV.1.9. Brainstorming-ul şi brainstorming-ul în perechi (asaltul de idei sau furtună în creier)

Experimentată şi sistematizată de profesorul Alexander Osborn de la Universitatea Buffalo (SUA) 1961, tehnica brainstorming-ului (engl. brain = creier, storm = furtună) semnifică o efervescenţă de idei spontane, un asalt de idei , o activitate intensă imaginativă.
De aceea nu este de mirare că aceeaşi tehnică poate fi regăsită în literatura de specialitate şi sub numele de :

- **Asalt de idei sau cascada ideilor** – *apelativ datorat numărului mare de idei emise;*
- **Furtună în creier** – *ceea ce semnalează o intensă activitate imaginativă, creativă;*
- **Filozofia marelui Da** *(The Big Yes) datorită faptului acceptării tuturor ideilor emise fără a face judecăţi de valoare;*
- **Evaluare amânată** *pentru că emisia şi valorizarea ideilor constituie două momente bine diferenţiate, procesul evaluării fiind ulterior;*
- **Metoda Osborn** – *după numele celui care a promovat-o şi sistematizat-o.*

Presupune consemnarea de către elevi/studenţi pe hârtie sau în caietele lor a tuturor informaţiilor pe care le au despre un anumit subiect înainte de a avea la dispoziţie un material documentar despre el.

În condiţiile unei activităţi de grup, brainstorming-ul este cea mai răspândită metodă de stimulare a creativităţii, căci, cu cât se emit mai multe idei asupra a ceva, cu atât există şanse să se descopere idei valoroase.

Două principii stau la baza fundamentării activităţilor de brainstorming:

a) Excesul cantitativ al ideaţiei determină, ocazionează, evidenţierea/reliefarea calităţii;

b) Evaluarea amânată a producţiei ideatice;

Conform primului principiu, se dă posibilitate elevilor/studenţilor de a emite cât mai multe idei asupra a „ceva", să facă asociaţii şi legături care pot părea bizare sau năstruşnice, irealizabile în momentul expunerii lor, dar care pot constitui o *„hartă logică"* a unor idei deosebite ca valoare şi sens.

Respectându-se cel de-al doilea principiu, eliminarea oricărei cenzuri, oricărei restricţii de ideaţie, de timp, de sens, de utilitate, de conformitate cu realitatea permite participarea la brainstorming şi a celor introvertiţi sau complexaţi, cu emotivitate exacerbată pozitivă sau negativă, deoarece sunt interzise orice tip de critică, persiflare, negare, ironizare a ideilor şi emiţătorilor săi, ferindu-i în felul acesta de situaţii stânjenitoare şi dându-le curaj să comunice.

- **Stimularea productivităţii ideatice pe elev/student;**
- **Fructificarea ideilor emise de alţii apelând la ajustări succesive şi asociaţii libere;**
- **Interzicerea oricărui tip de critică;**
- **Stimularea imaginaţiei, a creativităţii**
- **Dreptul la opinie personală**
- **Ascultarea şi respectarea ideilor, părerilor celorlalţi**
- **Notarea tuturor ideilor indiferent cât de şocante, incitante, derutante, irelevante sau hazlii sunt**
- **Inexistenţa răspunsurilor greşite sau absurde**
- **Evitarea utilizării unor expresii verbale ce pot inhiba creativitatea :**
    - ***Nu avem timp acum!***
    - ***Nu este momentul potrivit pentru a face acest lucru!***
    - ***Aşa ceva este imposibil !***
    - ***Depăşeşte posibilităţile noastre!***

- Orice teoretic este posibil, practic însă nu.

constituie regulile de bază ale brainstorming-ului.

Importantă este şi organizarea brainstorming-ului:

cu privire la participarea la el:

- **brainstorming individual,**
- **brainstorming pe perechi**
- **brainstorming în grup**

cu privire la tipul de subiect abordat:

- **subiect unic** *pentru toţi participanţii*;
- **subiect pentru grupuri independente** *ce au un lider, şi un secretar ce consemnează toate ideile emise;*

cu privire la tipul de grup în care se lucrează:

- **stabile** - *alcătuite întotdeauna din aceeaşi membrii selectaţi după preferinţe, prietenii, etc.*
- **fluctuante** - *alcătuite în funcţie de criteriul utilizat pentru a face parte* din ele;

Pierre Verone (1983) consideră aplicarea în practică a brainstorming – ului poate avea:

- **variantă deschisă** - *în care se prezintă participanţilor subiectul pe marginea căruia li se cere să emite idei, soluţii, propuneri în urma consultării, comunicării între ei*
- **variantă închisă** – *în care fiecare se străduie să găsească singur, fără a comunica cu partenerii cele mai bune soluţii pe care le predau în scris conducătorului de grup*
  - **fluctuante** - *alcătuite în funcţie de criteriul utilizat pentru a face parte din ele*;

După comunicarea sarcinilor de lucru şi a regulilor ce trebuie respectate în timpul activităţii, emisia şi înregistrarea datelor are loc întâi individual, apoi în perechi şi în grup, timp de trei minute de fiecare dată.

Se repetă apoi subiectul asupra căruia se emit idei (întrebarea) şi se solicită răspunsurile impulsionându-i pe cei puţin implicaţi , scriindu-le pe tablă sau pe flip-chart.

Economia bugetului temporal impune a fi prezentate spre discuţie doar ideile inedite.

Evaluarea ideilor emise se poate face foarte democratic punându-se în discuţie idee emisă. Votul fiecăruia va fi important pentru stabilirea ierarhiei ideilor-soluţiilor optime după anumite criterii.

Ea nu este obligatorie – toate ideile putând fi considerate pertinente sau evaluarea poate fi amânată pentru alte momente ale activităţii.

Avantajele utilizării acestei tehnici sunt evidente, ca dovadă că forme ale sale au fost folosite şi acum 400 de ani în India sub denumirea de Prai-barshana (prai = în afara Eului, barshana = discuţii care nu admit critici) :

- *Elevii /studenţii sunt puşi în contact cu o avalanşă de idei deosebite într-un timp relativ scurt;*
- *Se exersează comportamente adecvate de ascultare activă, comunicare*

relaxată, intervenţie curajoasă,colaborare, respect reciproc;

- *Se exersează comportamente cognitive de argumentare şi contraargumentare, analiză, comparare, decizie, valorizare;*
- *Se creează un mediu propice creativităţii;*

Dezavantajele cele mai importante sunt legate de faptul că:

- *brainstorming-ul nu reprezintă decât o etapă, o ipostază a procesului de rezolvare de probleme neînlocuind partea clasică de investigare;*
- *aplicabilitatea limitată a unor soluţii;*
- *diletantismul în conducerea sa poate declanşa o stare de disconfort psihic, plictiseală, neimplicare;*

Eficienţa lui depinde însă de măiestria, profesionalismul şi inspiraţia celui care-l utilizează.

Dacă:

- *se explică clar şi corect procedura şi scopul exerciţiului de brainstorming;*
- *se înregistrează toate ideile emise respectând limbajul şi cuvintele folosite de elevi/studenţi;*
- *nici profesorul, nici ceilalţi membrii ai grupului nu vor face nici o apreciere în sens negativ a vreunei idei;*
- *grupul lucrează pentru cantitate (cu cât mai multe idei, cu atât mai bine) şi nu pentru calitate;*
- *se încurajează toate ideile, oricât de năstruşnice sau hilare ar fi ele;*
- *se comentează şi se discută şi alte intervenţii, contribuţii;*
- *după revederea şi evaluarea ideilor se aranjează contribuţiile într-o oarecare ordine sau după o structură dinainte stabilită, eventual grupând ideile similare;*

succesul va fi categoric garantat**.**

IV.1.10. Starbursting

Similară metodei brainstorming-ului, starbursting (engl. star = stea, burst = a exploda) este o metodă relativ mai nouă de dezvoltare a creativităţii care-şi începe demersurile de explorare, căutare şi diseminare din centrul conceptului spre în afară, asemeni unei explozii solare, cu întrebări din aproape în aproape.

Prin utilizarea acestei metode se urmăreşte obţinerea cât mai multor întrebări şi implicit a cât mai multor conexiuni între concepte, stimularea creativităţii individuale şi de grup.

Brainstorming-ul dezvoltă construcţia de idei pe idei, starbursting-ul a întrebării pornind de la întrebare.

Succesiunea etapelor este următoarea:

- *Propunerea unei probleme, teme, subiect, idee ce urmează a fi pusă în discuţie;*
- *Organizarea colectivului în grupuri preferenţiale pentru realizarea unei activităţi eficiente şi a unui feed-back pozitiv;*
- *Elaborarea unei liste cu cât mai multe şi mai diverse întrebări în legătură cu tema stabilită (se poate pleca de la cele de tipul – Cine? Ce? De ce? Unde? Când? şi care vor genera altele la rândul lor);*

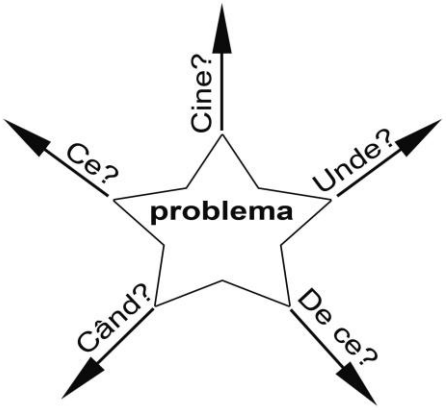


Figura nr.2 Starbursting

- *Comunicarea rezultatelor activităţii în grup;*
- *Evidenţierea celor mai inspirate întrebări şi aprecierea activităţii desfăşurate de grup;*

Uşor de realizat, fără să necesite lămuriri prea multe şi fără a implica costuri suplimentare, starbursting este metoda care, pe de o parte se instituie în sursă de noi descoperiri, iar pe de alta într-o modalitate de relaxare care ţine la distanţă inhibiţiile, reliefând curajul iniţiativei şi asumării responsabilităţii pentru modul de a gândi şi a vedea şi simţi lucrurile.

Potrivită oricărei vârste şi unei palete largi de domenii, ea permite şi facilitează participarea tuturor membrilor unui grup şcolar la activitate, stimulând crearea de întrebări la întrebări, găsirea soluţiilor optime, rezolvarea imediată a sarcinilor sau problemelor apărute pe parcurs, stimularea relaţiilor interactive.

IV.1.11. Harta gândirii - Mindmapping

Metodă liberă de brainstorming cu selecţie pe itemi, Harta gândirii sau Mindmapping reprezintă una din formele destul de vehiculate de lucru în sesiunile producătoare de ideaţie rapidă, cursivă şi colectivă.

De data aceasta, instrucţiunile specifice sunt însoţite de cerinţa expresă ca fiecare participant la activitate, în loc să-şi noteze ideile pe fişe de lucru sau caiete speciale, să le scrie pe o hârtie Flichart sau una cu o dimensiune şi mai mare plasată pe un perete sau pe tablă, suport care are deja inscripţionat cu un marker colorat sau lipit un colant titlul temei ori denumirea conceptului ce trebuie „ pus(ă) sub microscop” poziţionat central.

Într-o altă variantă, sesiunea brainstorming va avea loc întîi individual, apoi pe perechi, în microgrupuri de patru – şase persoane care-şi vor alege un raportor ce va consemna pe coala de hârtie ideile emanate la nivelui grupului .

Regulile de bază ale „ asaltului de idei” vor fi respectate şi în acest caz, demersurile finalizatoare urmând aceiaşi paşi.

Pentru eliminarea monotoniei şi introducerea unor elemente spectaculare care să energizeze intervenţiile participanţilor la sesiunea ideatică, colile de hârtie pot lua forma unui papirus, a ecranului unui monitor, a unui creier uman, etc.

IV.1.13. Ciorchinele

Constând în utilizarea unei modalităţi grafice de organizare a brainstorming-ului pentru a ilustra relaţiile dintre idei sau a releva sensuri noi ale ideilor atât în momentul evocării, cât şi în realizarea sensului şi reflecţie, ciorchinele este una dintre cele mai utilizate metode fiind considerată foarte atractivă.

Fie că este un **ciorchine semidirijat** (se indică în prealabil anumite categorii de informaţii pe care profesorul/ învăţătorul le aşteaptă de la elevi/ studenţi), fie că este unul **liber** (a cărui realizare nu implică nici prescripţii, nici restricţii), fie că este **realizat individual** sau **ca activitate de grup**, el poate reprezenta o pauză în Brainstorming-ul de grup.

Participantul la acest tip de activitate are ocazia de a gândi liber, de a-şi exprima fără teamă ideile şi a le populariza, de a beneficia de experienţa şi cunoştinţele celorlalţi, a-şi clarifica anumite aspecte ale problematicii prezentate şi a-şi ordona ideaţia, a o restructura în vederea reţinerii şi înţelegerii acesteia cu mai multă uşurinţă pentru că, de fapt, ciorchinele este şi o tehnică de căutare a celor mai accesibile căi de acces către conştientizarea posesiei propriilor noastre cunoştinţe, convingeri, expectaţii şi valori morale, etice, religioase, dar şi a modului personal de a înţelege o anumită problematică.

Totul pleacă de la centrarea pe tablă, pe o hârtie de Flichart sau pe pagina unui caiet a unui cuvânt sau propoziţie-nucleu în legătură cu care se scriu cuvinte sau sintagme legate de un anumit subiect.

Iată un **model grafic structural al ciorchinelui** şi **un model explicativ:**

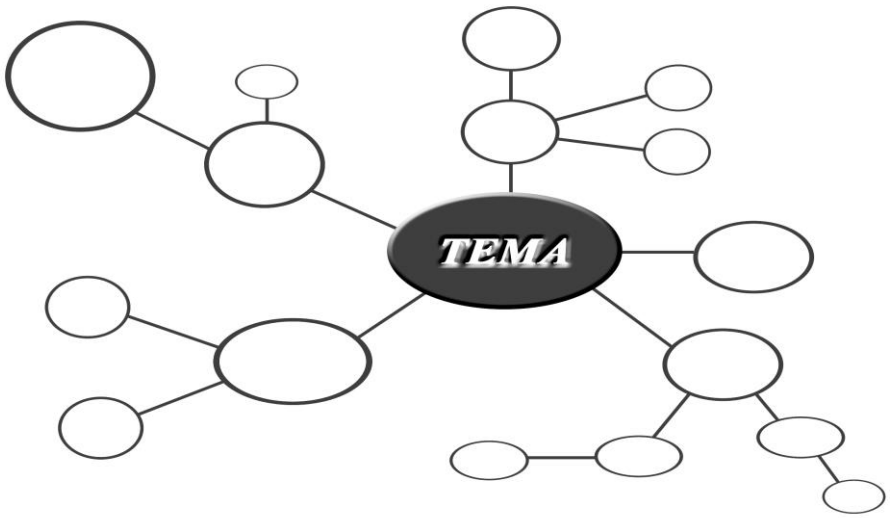


Figura nr. 3 Model grafic stuctural al ciorchinelui

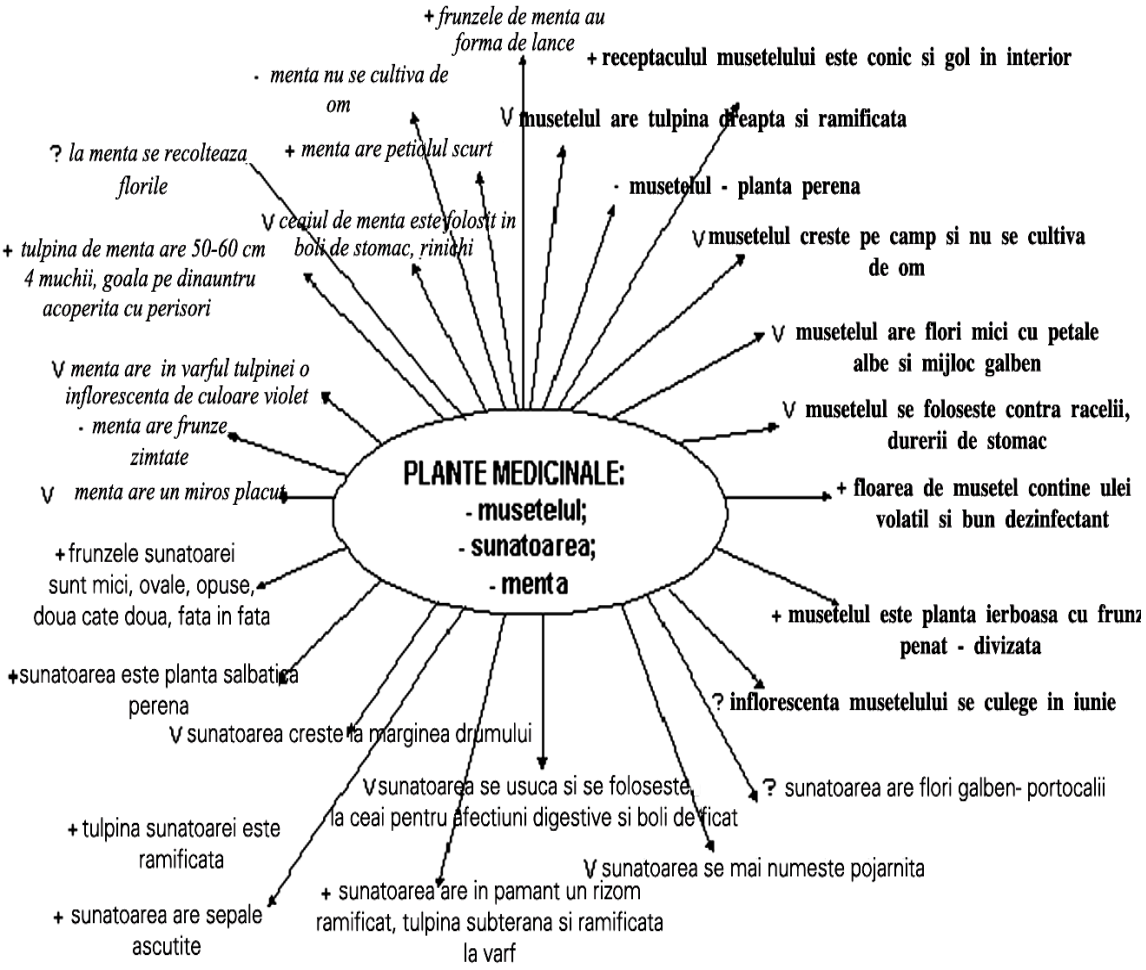


Figura nr. 4 Ciorchine – model explicativ - Plante medicinale

. Sistemul SINELG (Vaughan, Estes, 1986)

(Sistemul Interactiv de Notare pentru Eficientizarea Lecturii şi a Gândirii)

Sistemul SINELG cere ca după brainstorming-ul axat pe cunoştinţele elevilor/ studenţilor asupra textului, aceştia să marcheze textul însemnând pasajele care confirmă ceea ce deja ştiau sau contrazic ceea ce deja ei credeau că ştiu, pe cele care oferă idei noi, neaşteptate şi pe cele asupra cărora au întrebări utilizând o simbolistică unanim acceptată:

V: ceea ce ştiau deja;

+: informaţii noi;

-: informaţii care contrazic ceea ce ştiau deja;

?: informaţii asupra cărora au întrebări.

Inventarierea ideilor emise poate fi făcută pe tablă, pe o folie pentru retroproiector, pe o coală de hârtie Flip-chart.

Dacă au format din star un ciorchine cu ideile emise, atunci marcarea cu simboluri se face direct pe el.

Pentru cei de vârstă şcolară mică se pot inventaria doar ideile conforme cu două din simboluri ce pot fi stabilite de conducătorul activităţii sau chiar de elevi.

Pentru a fi siguri că s-au emis toate ideile posibile legate de text şi s-au făcut adnotările de rigoare, se poate reveni asupra lui, se recitesc ideile, se pot purta discuţii cu colegii din grup, etc.

Realizarea unui tabel cu patru coloane în care se vor trece în conformitate cu cele patru simboluri stabilite (+ , - , ?, v, ?,) ideile emise, va uşura atât înţelegerea mai rapidă a textului cât şi monitorizarea ideilor desprinse din textul dat spre studiu.

Exemplu:

Tabelul nr. 4 SINELG - Barza

V	+	-	?
- trăieşte în deltă, pe lângă mlaştini; - este de două tipuri; - vestitorul primăverii; - se hrăneşte cu şoareci, broaşte; - se înmulţeşte prin ouă; - îşi construieşte cuibul pe stâlpi, hornul caselor; - are ciocul şi picioarele lungi;	- este bună zburătoare; - este ocrotită de lege; - oasele aripilor nu au măduvă; - îşi face cuibul din ramuri; - plămânii se continuă cu saci aerieni; - cântăreşte 8-10 kg; - îşi hrăneşte puii din guşă; - ciocul şi picioarele sunt roşu-portocalii; - are patru degete care o ajută să nu se afunde în mâl; - sunt păsări picioroange.	- depune multe ouă;	- berzele se întorc la aceleaşi cuiburi; - trăieşte aprox. 20-30 de ani.

- este o pasăre migratoare			

Importantă pentru faptul că face învăţarea mai durabilă dar şi mai interesantă, mai plăcută, că se bazează pe implicarea activă cognitivă şi provoacă utilizatorul său să-şi monitorizeze propria învăţare, pentru că minimalizează efortul necesar retenţiei şi face ca învăţarea să fie eficientă pentru fiecare, metoda SINELG este una din cele mai utilizate la nivelul cadrului de predare-învăţare ce implică evocarea - realizarea sensului şi reflecţia.

IV.3.4. Exerciţiul rezumativ

Are ca scop să faciliteze demersurile elevului/ studentului de reflectare asupra materialelor prezentate printr-o prelegere. El poate îmbrăca forme diferite:

- *scrierea unui "Eseu de cinci minute" în care să se prezinte pe scurt un lucru pe care l-au învăţat în timpul unei ore şi a unei întrebări care îi frământă cu privire la tematica abordată;*
- *scrierea unui "Eseu de zece minute" care să surprindă o problemă ridicată de subiectul prezentat;*
- *răspunsul la o întrebare cu mai multe variante posibile de rezolvare;*

Diagramele Venn (Steele, Temple, Meredith,1998)

Utilizate atât în etapa evocării cunoştinţelor cât şi în cea a realizării sensului şi reflecţiei, diagramele Venn impun următorii paşi de acţiune:

- **Comunicarea sarcinii de lucru** :
- Completaţi spaţiul celor două cercuri intersectate cu trăsăturile principale ale…….şi pe cele comune în spaţiul rezultat prin suprapunerea cercurilor. Timp la dispoziţie un minut.
- **Activitatea individuală**
- **Activitatea în perechi** este rezervată completării reciproce a spaţiilor cercurilor
- **Activitatea frontală** va selecta câte un element scris în diagrama proprie fiecărei perechi

Formată din două cercuri mari care se suprapun parţial, "Diagrama Venn" se utilizează pentru a reliefa similitudinile şi diferenţele între două idei sau concepte.

De exemplu, dacă se pun în discuţie Revoluţiile burgheze de la 1848 din Europa în comparaţie cu Revoluţiile burgheze din Ţările Române, Diagrama Venn permite evidenţierea diferenţelor, dar şi a similitudinilor dintre elementele avute în comun. Lucrând în perechi, elevii/studenţii vor putea completa pe rând câte unul dintre cercurile diagramei, iar pentru zona de intersecţie cu elementele comune se vor grupa câte patru.

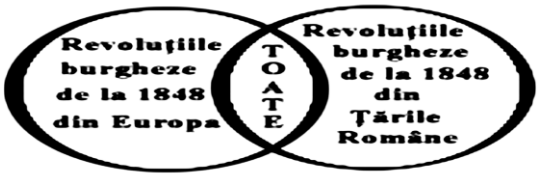


Figura nr. 12 Diagrama Venn - Revoluţiile burgheze

Un alt model de diagramă Venn poate fi mai complex, cuprinzând amănunte cu privire la subiectul abordat şi care pot fi transpuse în termeni comparativi, de genul acesta:

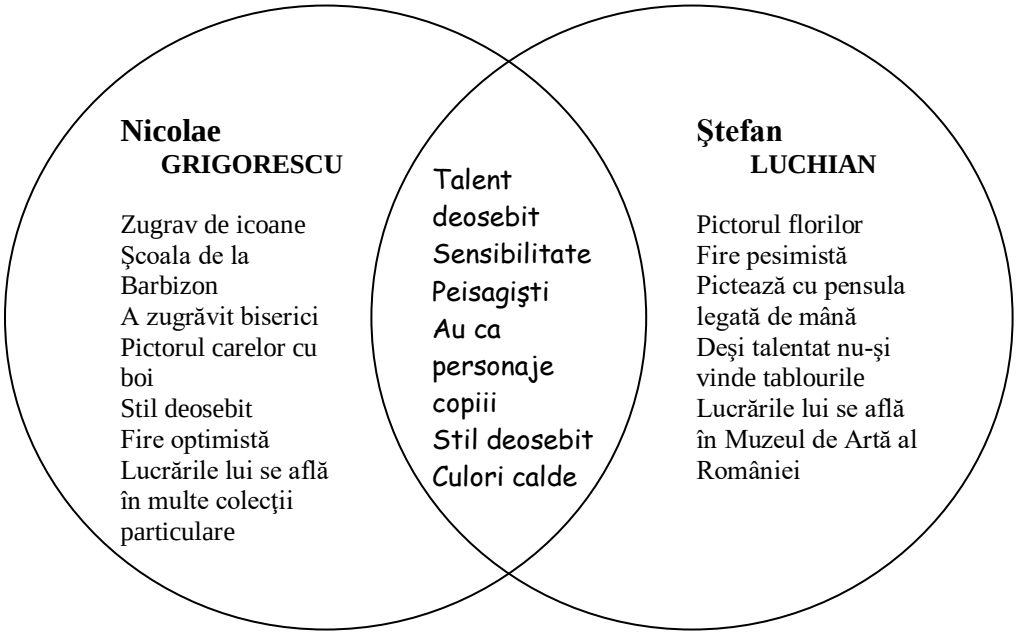


Figura .12 bis Diagrama Venn –
Mari pictori români : Nicolae Grigorescu şi Ştefan Luchian

IV.3.15. 4. Tabelul „T”

Tabelul „T”constituie o modalitate grafică de organizare a reacţiilor binare (da/nu, pro/contra, admis/respins, acceptat/respins) faţă de anumite situaţii, hotărâri, restructurări puse în discuţie în urma lecturării unor texte ce trebuie argumentate timp de 2 minute individual şi apoi pe perechi în scopul completării listelor de argumente.

El este utilizat în orice etapă a cadrului de învăţare ERR cu scopul de a construi argumente pe baza conţinuturilor informaţionale asimilate, a le completa prin raportare la text şi a le confrunta cu cele structurate de ceilalţi colegi.

Exerciţiul argumentării va constitui o bună ocazie de a demonstra abilitatea elevilor/studenţilor de a gândi critic.

Peretti şi alţi colaboratori (2001) descriu o altă tehnică de argumentare tot în trei etape, paşi dar întregul demers va implica un grup pro şi unul contra, observatori, consilieri şi un moderator (cel puţin câte 2 vor argumenta pro şi alţi 2 contra, maximum 4 vor fi observatori iar restul asistenţi.

Cele două grupuri pro şi contra se vor aşeza la două mese diferite, faţă în faţă, asistenţii vor sta în picioare într-un loc neutru.Moderator poate fi oricare dintre participanţi dar şi profesorul.

La solicitarea acestuia, fiecare din grupuri vor oferi un argument pe care-l consideră cel mai puternic în timp ce asistenţii se vor aşeza în spatele grupului pe care-l consideră demn de luat în seamă, indiferent dacă este sau nu de acord cu el sau nu dar cu scopul vădit de a-l aproba sau respinge.

Următorul pas cere observatorilor să prezinte argumente pro şi contra deja formulate.

Impresiile asupra dezbaterilor pot constitui un punct de plecare pentru o eventuală sistetizare a lor.

Ca variante ale tehnicii :

- *Listarea schimburilor dintre responsabilii cu dezbaterea*
- *Preluarea locului unui membru al unei echipe de către orice observator pe durata de 5 minute pentru a argumenta*

Activitatea frontală va construi o altă listă de argumente alese cu acordul tuturor membrilor grupurilor selectată de la fiecare pereche (câte unul).

Elevii/studenţii pot construi un **Tabel „T”** în care să enumere timp de 5 minute în partea stângă câte argumente pro pot găsi, iar în următoarele 5 minute argumentele împotrivă. Cea de-a treia serie de 5 minute va fi rezervată comparării propriului tabel cu cel al celorlalte perechi.

Profesorul are libertatea de a cumula toate argumentele pro şi contra emise sau să includă şi altele neformulate de către elevi/studenţi şi de a construi un „**Tabel T”** pentru întreaga clasă.

Argumente pentru introducerea calificativelor în evaluare la clasele I-IV	**Argumente împotriva introducerii calificativelor în evaluare la clasele I-IV**
Se elimină: situaţiile stresante motivaţia învăţării doar pentru nota 10 blocajele în comunicare pentru că elevii/studenţii nu mai răspund sub teroarea notei	Evaluarea devine aproximativă. Departajarea elevilor se face mai greu. Elevii nu mai sunt atât de motivaţi să înveţe.